DOCUMENT RESUME

ED 353 000 JC 920 565

TITLE	L'harmonisation du secondaire et du collegial: L'etat et les besoins de l'enseignement collegial. Rapport 1988-1989 (Articulation between the Secondary and the Collegiate. The Status and Needs of College Instruction. 1988-1989 Report).
INSTITUTION	Conseil des Colleges, Quebec (Quebec).
REPORT NO	ISBN-2-550-20173-6
PUB DATE	Sep 89
NOTE	117p.
PUB TYPE	Reports - Descriptive (141)
LANGUAGE	French
EDRS PRICE	MF01/PC05 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*Articulation (Education); *College School Cooperation; *Community Colleges; Educational Assessment; Educational Needs; Educational Objectives; Foreign Countries; *Secondary Education; Two Year Colleges
IDENTIFIERS	*Quebec; *Quebec Colleges of General and Professional Educ

ABSTRACT

In this report, the Council of Colleges of the Colleges of General and Professional Education (CEGEP) in Quebec addresses the subject of the articulation of secondary and postsecondary education from five perspectives. In the first chapter, the mission and objectives of the two levels of education are addressed in terms of the educational reforms of the 1960's; the assessment of these reforms and subsequent adjustments that took place during the 1970's and 1980's; and the confirmation and clarification of the goals of secondary and collegiate education. Chapter 2 focuses on education and student development. The chapter begins by analyzing the characteristics of instruction at the secondary and postsecondary levels. Next, the difficulties encountered by students in the transition from high school to college are discussed. After assessing the evaluation of student learning in high schools and colleges and discussing the realities and perceptions of such evaluation, the chapter ends by considering trends and proposed measures. Chapter 3 addresses the prerequisite system, paying particular attention to prerequisites for mathematics and natural sciences. In addition, problems to be resolved in improving articulation between high school and college are addressed. Chapter 4 begins by tracing the development of the secondary and postsecondary vocational education systems, and then considers questions, problems, and trends related to program articulation. In chapter 5, responsibilities and mechanisms for articulation are reviewed, including those at the ministerial, regional, and local levels. Finally, recent developments in articulation and possible directions are discussed. A 67-item bibliography of cited documents is included. (AC)

ED353000

CONSEIL DES COLLÈGES

L'HARMONISATION DU SECONDAIRE ET DU COLLÉGIAL

L'état et les besoins de l'enseignement collégial

Rapport 1988-1989

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
M. Poulin
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
☐ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

JC 920 565

Québec

BEST COPY AVAILABLE

L'HARMONISATION DU SECONDAIRE ET DU COLLÉGIAL

L'état et les besoins de
l'enseignement collégial

Rapport 1988-1989

Septembre 1989

Ce rapport a été adopté par
le Conseil des collèges
à sa 88e réunion régulière
tenue à Québec
les 21 et 22 septembre 1989

© Gouvernement du Québec 1989

Dépôt légal : quatrième trimestre 1989
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

ISBN : 2-550-20173-6

4

Conseil
des collèges

TABLE DES MATIÈRES

LIMINAIRE **1**

PRÉSENTATION **3**

Chapitre 1
LA MISSION ET LES ORIENTATIONS DU SECONDAIRE ET DU COLLÉGIAL ... **5**

1.1. La réforme des années 60 ..... **5**
1.1.1 L'école secondaire 5
1.1.2 Le collège 6

1.2 Les bilans et les rajustements des années 70 et 80 ..... **6**
1.2.1 Au secondaire 6
1.2.2 Au collégial 8
1.2.2.1 L'accessibilité 8
1.2.2.2 La formation fondamentale 9
1.2.2.3 Quelques autres dimensions de la mission des collèges 11

1.3 Des orientations à confirmer et à préciser **12**
1.3.1 Les finalités du système d'éducation 12
1.3.2 Les buts du secondaire 13
1.3.3 Les buts du collégial 14

Chapitre 2
LA FORMATION ET LE CHEMINEMENT DES ÉLÈVES **17**

2.1 Les caractéristiques de l'enseignement secondaire et collégial **17**
2.1.1 Les caractéristiques de l'enseignement secondaire 17
2.1.1.1 L'ancien et le nouveau régimes pédagogiques 17
2.1.1.2 Le projet de réforme du régime pédagogique du secondaire 22
2.1.1.3 Les faits saillants de l'évolution du secondaire 23
2.1.1.4 Quelques autres caractéristiques du secondaire actuel 23
2.1.2 Les caractéristiques de l'enseignement collégial 24
2.1.2.1 Le régime pédagogique du collégial 25
2.1.2.2 Autres caractéristiques du collégial actuel 27
2.1.2.3 Faits saillants de l'évolution à la jonction du secondaire et du collégial 28

2.2 Le choc du passage du secondaire au collégial **29**
2.2.1 Un choc qui s'inscrit dans la nature des choses 29
2.2.2 Un choc amplifié par certaines caractéristiques de l'enseignement secondaire 29
2.2.2.1 Lacunes dans certains aspects de la formation 30
2.2.2.2 Faiblesse de l'information scolaire et professionnelle 30
2.2.2.3 Réussir sans effort 31
2.2.3 Un choc amplifié par les caractéristiques des études collégiales 31
2.2.4 Un milieu de vie très différent 32

2.3 Une dimension particulière: l'évaluation des apprentissages **33**
2.3.1 L'évaluation au secondaire 33
2.3.2 L'évaluation au collégial 34
2.3.3 Réalités et perceptions 35

2.4 Les enjeux, les orientations et les mesures proposées **35**
2.4.1 Au secondaire 36
2.4.2 Entre le secondaire et le collégial . 36
2.4.3 Au collégial 37

Conclusion **37**

Chapitre 3
LE SYSTÈME DES PRÉALABLES **39**

3.1 Les caractéristiques du système des préalables **39**
3.1.1 Le sens des mots 39
3.1.2 Un peu d'histoire 40
3.1.3 L'utilisation actuelle des préalables 43

3.2 Les préalables en mathématiques **45**
3.2.1 La situation avant 1981 (ancien régime) 45
3.2.2 Le nouveau régime pédagogique de 1981 46
3.2.3 Les modifications proposées par le ministère de l'Éducation 47

3.3 Les préalables en sciences de la nature **49**
3.3.1 La situation avant 1981 (ancien régime) 49
3.3.2 La formation scientifique dans le régime pédagogique actuel 50
3.3.3 Les modifications proposées par le ministère de l'Éducation 54

3.4 Problématique et orientations **54**
3.4.1 Deux postulats 54
3.4.2 Des problèmes à résoudre 55
3.4.2.1 Le maintien ou l'abolition des préalables 55
3.4.2.2 Les préalables de nature pédagogique et les autres 58
3.4.2.3 Les préalables, le classement, la sélection et les prédicteurs du succès scolaire au collégial ... 59
3.4.2.4 Les préalables en mathématiques 61
3.4.2.5 Les préalables en sciences de la nature 62
3.4.2.6 Le message des préalables 63
3.4.2.7 Les préalables et la «mise à niveau» 64

Conclusion **64**

Chapitre 4
LA FORMATION PROFESSIONNELLE .. **67**

4.1 L'évolution de la formation professionnelle au secondaire et au collégial **67**
4.1.1 La situation au début des années 60 67
4.1.2 Les changements proposés par le rapport Parent 68
4.1.3 Du rapport Parent à aujourd'hui 69
4.1.3.1 Au collégial 69
4.1.3.2 Au secondaire 72

4.2 L'harmonisation de la formation professionnelle: des questions, des problèmes, des orientations **75**
4.2.1 Une toile de fond 75
4.2.2 Le partage des responsabilités entre les deux ordres d'enseignement 76
4.2.3 Une orientation et une organisation différentes 77
4.2.4 Le partage et l'harmonisation des programmes de formation 80
4.2.5 Les conditions d'admission et la reconnaissance des acquis 85
4.2.6 La valorisation de l'enseignement professionnel 86

Conclusion **87**

Chapitre 5
LES RESPONSABILITÉS ET LES MÉCANISMES DE CONCERTATION **89**

5.1 Un mécanisme de coordination au plan provincial: le CLECES **89**
5.1.1 Rappel historique 89
5.1.2 Quelques constats et commentaires 92

5.2 Des mécanismes ministériels au plan régional **92**
5.3 Des mécanismes régionaux mis sur pied par les établissements **93**
5.4 Des initiatives régionales et locales **93**
5.5 Des perceptions et des opinions **94**
5.6 Les récents développements: grandeurs et misères **96**
5.7 Quelques voies de solution **96**
5.7.1 La responsabilité et le leadership ministériels 97
5.7.2 Un mécanisme central de concertation 97
5.7.3 Une action spécifique pour l'harmonisation des programmes en formation professionnelle 98
5.7.4 Des actions régionales et locales ... 99

Conclusion **100**

Conclusion générale
IL EST TEMPS D'AGIR **101**

Annexe A
LA PRÉPARATION DU RAPPORT **107**

Annexe B
BIBLIOGRAPHIE DES DOCUMENTS CITÉS **113**

LIMINAIRE

Par la publication de ce rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, le Conseil des collèges remplit une des principales fonctions que lui attribue sa loi constitutive. En effet, en vertu des dispositions de cette loi, le Conseil des collèges doit, chaque année, faire au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science «un rapport sur ses activités [...] et sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial[1]».

Depuis sa création en 1979, et jusqu'en 1985-1986, le Conseil a remis au Ministre un seul rapport annuel dans lequel il rendait compte de ses activités pour l'année précédente et présentait des réflexions sur un certain nombre de problèmes que rencontrait l'enseignement collégial. Jugeant que certaines dimensions de l'enseignement collégial nécessitaient une analyse plus poussée que ne le permettait le format d'un rapport unique, le Conseil des collèges choisissait, pour les années 1986-1987 et 1987-1988, de faire deux rapports distincts, l'un sur ses activités et l'autre sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial.

C'est ainsi qu'après avoir commandé une étude sur la pratique professionnelle des enseignants et des enseignantes – qui a donné lieu au *rapport Grégoire*[2] –, le Conseil a consacré son rapport 1986-1987 sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial[3] à une réflexion sur les conditions pédagogiques et administratives d'un enseignement de qualité. L'année suivante, un autre sujet de préoccupation grandissante a amené le Conseil à faire porter son rapport sur le thème de la réussite scolaire[4].

Ces deux rapports traitaient ainsi de questions se rapportant directement aux deux principaux volets de la mission des collèges, définis à la fin des années 60 et demeurés inchangés depuis lors, soit hausser le taux de scolarisation des Québécois et des Québécoises et leur assurer un enseignement préuniversitaire et professionnel de grande qualité. À ces deux volets qui, au fil des ans, ont constitué les leitmotive de ses travaux, le Conseil a toujours associé celui de l'accessibilité aux études collégiales.

En effet, le Conseil considère que, pour remplir pleinement sa mission, le collégial ne peut s'en tenir à dispenser un enseignement de qualité aux personnes qui s'inscrivent aux études collégiales et à mettre à leur disposition les moyens nécessaires à l'obtention d'un diplôme. L'État et les responsables de l'éducation, tant au secondaire qu'au collégial, doivent déployer des efforts sans cesse accrus pour favoriser et faciliter l'accès aux études collégiales.

Cela exige de porter une attention toute particulière aux conditions d'admission de deux groupes d'élèves: les jeunes et les adultes. Le Conseil mène actuellement des travaux sur la problématique de l'enseignement aux adultes et il aura l'occasion de revenir, à un autre moment, sur ce sujet d'une grande importance. Les jeunes sont les élèves qui arrivent directement de l'école secondaire; c'est le passage de ces élèves du secondaire au collégial et la nécessaire harmonisation de ces deux ordres d'enseignement, pour faciliter ce passage, qui constituent le sujet du présent rapport.

■ ■ ■

Ce rapport est fondé en grande partie sur l'information recueillie lors de recherches documentaires et de nombreuses consultations menées par le Conseil dans les milieux de l'enseignement secondaire et de l'enseignement collégial[5]. Or, ces consultations ont mis en évidence, encore une fois, la profonde méconnaissance réciproque des acteurs

1. *Loi sur le Conseil des collèges*, L.R.Q., chapitre C-57.1, art. 24.
2. Réginald Grégoire, Gaston Turcotte, Guy Dessureault, *Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep ou L'autre cégep*, Conseil des collèges, 1986; Bertrand Simpson, *Caractéristiques des enseignants et enseignantes de cégep 1983-1984*, Conseil des collèges, 1986.
3. Conseil des collèges, *Enseigner aujourd'hui au collégial*, 1987.
4. Conseil des collèges, *La réussite, les échecs et les abandons au collégial*, 1988.
5. On trouvera à l'annexe A, à la fin du rapport, des renseignements sur le mode de préparation de ce rapport et la liste des personnes ayant participé aux séances de consultation.

et des actrices des deux ordres d'enseignement. Comme il est clair aux yeux du Conseil qu'une grande partie des actions visant une meilleure harmonisation du secondaire et du collégial doit être menée sur le plan local, il est nécessaire que les interlocuteurs et les interlocutrices disposent d'une bonne information sur l'organisation des études dans les deux ordres d'enseignement. C'est ainsi que le Conseil croit faire oeuvre utile en fournissant, dans chaque chapitre, une description assez détaillée des divers aspects de l'enseignement secondaire et de l'enseignement collégial qui doivent être pris en compte dans l'optique de l'harmonisation. En outre, la description de l'état actuel ne prend toute sa signification que dans la mesure où on tient compte de la perspective dynamique; c'est pour cette raison que le Conseil tient à rappeler, pour les divers aspects étudiés, l'évolution récente du secondaire et du collégial[6].

Comme on pourra le constater, la structure et le déroulement que le Conseil a retenus pour son rapport l'amènent à couvrir l'ensemble du sujet par des tranches qui se recoupent ou reprennent parfois les mêmes lignes de fond en y ajoutant successivement des précisions ou des points particuliers. C'est donc par un effet d'accumulation, de flux et de reflux autour de quelques idées directrices, que le Conseil entend mettre en évidence la trame de fond de son rapport et l'orientation de base qu'il juge important de donner à l'harmonisation du secondaire et du collégial.

■ ■ ■

Tout au long des étapes qui ont marqué la préparation de ce rapport, le Conseil des collèges a procédé à des échanges d'information et de points de vue avec le Conseil supérieur de l'éducation qui a également mené, au cours de la dernière année, des travaux sur différents aspects de la jonction entre le secondaire et le collégial. Le Conseil des collèges remercie le Conseil supérieur de l'éducation de sa collaboration; les liens établis dans ce dossier constituent, en quelque sorte, un exemple d'harmonisation de deux organismes appelés à conseiller le ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science sur des sujets d'intérêt commun.

6. Les lecteurs et les lectrices qui ont une bonne connaissance de l'évolution des deux ordres d'enseignement pourraient trouver superflue ou fastidieuse l'information ainsi fournie; libre à eux de passer outre pour centrer leur attention sur les analyses présentées par la suite dans chaque chapitre.

PRÉSENTATION

Au fil des années, depuis la réforme dont le système d'éducation du Québec a été l'objet à la fin des années 60, d'importantes modifications ont été apportées aux orientations et à l'organisation de l'enseignement secondaire alors que le collégial procédait lui aussi à certains ajustements. Bien que cela se soit fait sans provoquer de crise majeure et sans mettre en péril l'économie générale de notre système d'éducation, il en est résulté d'importants problèmes qui, selon le Conseil des collèges, appellent une réflexion en profondeur et un certain nombre de décisions pour raffermir, voire restaurer les nécessaires liens entre l'enseignement secondaire et l'enseignement collégial.

Le Conseil des collèges, dans un bref avis[7], a déjà rappelé au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science la nécessité d'assurer un bon arrimage entre les programmes de l'enseignement secondaire et ceux de l'enseignement collégial. Le Conseil attirait également l'attention du Ministre sur les nombreux besoins d'information entre les deux ordres d'enseignement, sur l'inefficacité du comité de liaison entre le secondaire et le collégial et sur le fait qu'il faut se préoccuper davantage de l'élève qui doit effectuer le passage de l'école secondaire au collège.

Mais, comme le Ministre l'a lui-même déjà signalé, il fallait aller plus loin dans ce dossier crucial. La poursuite de l'analyse a amené le Conseil à conclure qu'il ne suffit plus d'établir des liens ou d'organiser un meilleur arrimage entre le secondaire et le collégial; il s'agit, selon le Conseil, de situer ces actions dans une perspective plus large et plus exigeante d'***harmonisation*** des deux ordres d'enseignement. Cette perspective place le cheminement harmonieux de l'élève au centre des préoccupations et appelle, en conséquence, des modifications aux façons de faire que les deux ordres d'enseignement ont développées, chacun de son côté.

Dans ce rapport, le Conseil des collèges aborde le sujet de l'harmonisation du secondaire et du collégial sous cinq angles d'analyse.

Dans le premier chapitre, il se penche d'abord sur **la mission et les orientations des deux ordres d'enseignement**. Dans quel sens ont-elles progressivement été définies depuis la réforme des années 60? En quoi sont-elles aujourd'hui différentes ou semblables? Quels défis particuliers le secondaire rencontre-t-il dans la définition et la transmission d'une solide formation de base pour tous? Quels sont les éléments de la mission et des orientations de l'école secondaire sur lesquels il y a lieu d'insister maintenant de façon particulière? Le collégial s'est-il vraiment orienté dans le sens d'une grande accessibilité aux titulaires d'un diplôme d'études secondaires? Que faut-il changer pour qu'il relève toujours mieux le défi de l'accessibilité? Quels problèmes d'harmonisation la mission et les orientations respectives des deux ordres d'enseignement soulèvent-elles? C'est en tentant de répondre à ces questions que le Conseil situe les bases à partir desquelles il analyse ensuite les différentes dimensions de l'harmonisation du secondaire et du collégial.

Dans le deuxième chapitre, intitulé «**La formation et le cheminement des élèves**», le Conseil examine la manière dont la mission et les orientations des deux ordres d'enseignement s'actualisent dans l'organisation des études. C'est ainsi qu'à la suite d'une description assez détaillée de l'évolution depuis 25 ans, le Conseil s'arrête plus particulièrement aux difficultés que les élèves éprouvent en passant d'un régime d'études à l'autre. Quelles sont les principales différences entre les deux régimes d'études? Quels sont les points de divergence qui amènent des difficultés pour les élèves? Quelles sont les difficultés qui relèvent de la nature des choses et quelles sont celles qui sont amplifiées par les caractéristiques du secondaire et du collégial? Quelles sont les principales lacunes du secondaire et du collégial qui viennent rendre plus difficile le passage d'un ordre d'enseignement à l'autre? De cette analyse, le Conseil dégage les principaux enjeux et propose un certain nombre de mesures

7. Conseil des collèges, *Les liens à établir entre le secondaire et le collégial*, 1986.

pour rendre plus harmonieux le cheminement scolaire des élèves.

L'étude du Conseil a révélé que deux composantes du système d'enseignement posent des problèmes particulièrement épineux à la frontière des deux ordres d'enseignement. Il s'agit des cours préalables exigés comme conditions particulières d'admission à un grand nombre de programmes du collégial et de la formation professionnelle dispensée au secondaire et au collégial. Un chapitre est consacré à chacune de ces questions.

Dans le cas des **préalables** (troisième chapitre), la question qui se pose est de savoir ce qu'il faut faire pour que le secondaire prépare adéquatement les élèves aux divers programmes de l'enseignement collégial sans que s'exercent, par des conditions d'admission particulières du collégial, des pressions indues qui obligent les élèves à s'orienter prématurément et qui détournent le secondaire de sa mission spécifique. Les préalables en mathématiques et en sciences de la nature qui constituent des conditions particulières d'admission à de nombreux programmes du collégial sont-ils dictés par les règles mêmes de l'apprentissage? Le collégial en est-il venu à utiliser ces préalables à des fins autres que celle des exigences pédagogiques? Faut-il maintenir le système des préalables, le modifier, le réorienter, l'assouplir? Le message du système des préalables est-il clair, compris et bien utilisé par ceux qui ont à assister les jeunes dans leur cheminement? Quel rôle les collèges ont-il à jouer à l'égard des élèves qui, bien que titulaires d'un diplôme d'études secondaires, ne répondent pas à toutes les conditions particulières d'admission à un programme du collégial? Les responsables des deux ordres d'enseignement ont-il harmonisé leurs positions sur les préalables?

L'importance que le Conseil accorde à l'étude du système des préalables montre bien jusqu'à quel point il considère qu'il s'agit d'une dimension névralgique de l'harmonisation du secondaire et du collégial.

Dans le cas de **l'enseignement professionnel** (quatrième chapitre), après avoir tracé un portrait de l'évolution de ce type de formation au secondaire et au collégial, le Conseil étudie de façon plus particulière cinq dimensions de l'harmonisation, soit: le partage des responsabilités entre les deux ordres d'enseignement; les différences dans l'orientation et l'organisation de la formation professionnelle; le partage et l'harmonisation des programmes de formation; les conditions d'admission et la reconnaissance des acquis; la valorisation de l'enseignement professionnel.

Le Conseil est alors amené à étudier des questions telles que la continuité d'un ordre d'enseignement à l'autre, la perspective d'assouplir, de diversifier et de moduler l'organisation des études professionnelles au collégial, la répartition des spécialités professionnelles entre les deux ordres d'enseignement, les moyens de faire participer les entreprises à la valorisation de l'enseignement professionnel.

Enfin, dans le cinquième chapitre, le Conseil se penche sur **les responsabilités et les mécanismes de concertation**. Quels sont les mécanismes à mettre en place? Quelles sont les conditions de leur bon fonctionnement: structures, centres de décision, ressources, leadership ministériel?

La conclusion du rapport est structurée de manière à permettre au lecteur de retrouver aisément les principales réponses que le Conseil des collèges, au terme de son analyse, apporte à ces interrogations. Bien qu'il ne vise pas à présenter des réponses toutes faites, absolues et définitives, le Conseil n'en propose pas moins au Ministre un ensemble d'actions portant sur cinq chantiers qui correspondent aux cinq chapitres de son rapport. Le Conseil espère que cette façon de faire contribuera à la discussion ouverte qui doit se poursuivre dans les milieux touchés et qui déjà, en elle-même, constituera un apport à l'harmonisation du secondaire et du collégial.

Au total, un rapport qui s'arrête, bien sûr, à l'analyse des composantes et des mécanismes du système d'éducation lui-même, mais qui met surtout l'accent sur l'élève, sur les moyens à prendre pour lui permettre un cheminement harmonieux et l'acquisition de la formation nécessaire à une vie active dans la société d'aujourd'hui et de demain.

CHAPITRE 1 LA MISSION ET LES ORIENTATIONS DU SECONDAIRE ET DU COLLÉGIAL

Quel que soit l'angle sous lequel on aborde la question de l'harmonisation du secondaire et du collégial, il importe d'examiner d'abord, ne serait-ce que sommairement, la mission respective des deux ordres d'enseignement et les orientations que l'État leur a données. En effet, la mission des différentes composantes du système d'éducation détermine largement le mode d'organisation des études et conditionne le cheminement scolaire des élèves. Toute modification qui intervient à un point du système est susceptible d'avoir des répercussions sur l'ensemble.

C'est pour cette raison que le Conseil des collèges croit utile de rappeler, dans ce premier chapitre, les principales caractéristiques de l'évolution du secondaire et du collégial au Québec au cours des vingt-cinq dernières années. Il en dégage la signification qui lui paraît la plus explicite et la plus pertinente dans l'optique de l'harmonisation des deux ordres d'enseignement. Enfin, le Conseil présente les conclusions qu'il retient de cette analyse, c'est-à-dire les orientations qu'il importe de valoriser et d'affermir pour situer l'harmonisation du secondaire et du collégial sur une trajectoire réaliste et prometteuse.

1.1 LA RÉFORME DES ANNÉES 60

Le *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*[1] et la réforme qui s'en est inspirée, notamment celle de l'enseignement secondaire et collégial, constituèrent un immense effort d'harmonisation des diverses composantes du système d'enseignement québécois. Un système cohérent a été mis en place, composé de «blocs» successifs: école primaire, école secondaire, collège, université. Il revenait à chacun des ordres d'enseignement d'intégrer l'ensemble des formations générales et professionnelles qui correspondaient à leur niveau d'études. Cela a eu pour effet de modifier fondamentalement l'école secondaire et l'enseignement collégial de l'époque. Cette réforme reposait sur une volonté déclarée de faciliter le cheminement scolaire, d'augmenter la scolarisation et d'ouvrir la voie des études supérieures à tous ceux et celles qui en avaient le goût et les aptitudes.

1.1.1 L'école secondaire

Pour ce qu'on appelait alors le «niveau» secondaire, le *rapport Parent* retenait, comme filon central, l'idée d'une école secondaire polyvalente:

> Nous proposons donc de développer l'enseignement secondaire selon la formule de l'école polyvalente. L'école secondaire polyvalente est cette institution qui accueille tous les élèves au sortir de leur cours élémentaire et leur donne tous les éléments de base d'une formation complète; elle aide chacun à découvrir ses propres talents et préférences et finalement offre à chacun les cours permettant de poursuivre sa formation générale et de s'orienter progressivement.[2]

On trouve ici plusieurs éléments fondamentaux de la mission confiée à l'école secondaire polyvalente qui a été mise en place à la fin des années 60. D'abord, l'école secondaire devait recevoir tous les enfants après un maximum de sept ans d'études primaires, soit au plus tard à l'âge de treize ans. L'enseignement secondaire devait fournir une formation de base à la fois complète et polyvalente; cette formation devait s'acquérir à travers une diversité de matières. La polyvalence devait se retrouver aussi dans l'éventail des choix afin de répondre aux goûts, aux besoins et aux aptitudes de chacun des élèves. Enfin, l'école secondaire devait permettre

1. Ce rapport est paru entre 1963 et 1966. Il comprend trois tomes répartis en cinq volumes. Dans le présent document, on référera au *rapport Parent*, en faisant mention du volume et du paragraphe ou de la recommandation en question.

2. *Rapport Parent*, deuxième volume, par. 215.

l'orientation progressive de l'élève, voire offrir un début de spécialisation[3]. En somme,

> [...] à cause des exigences plus grandes, tant du marché du travail que de l'intégration dynamique à la vie sociale en général, l'enseignement secondaire devient véritablement, au tournant des années 60, le premier ordre d'enseignement vraiment terminal. Cette perception [de la commission Parent] aura un impact certain sur la définition des objectifs du curriculum du secondaire [...] et entraînera des changements majeurs dans les conditions de passage d'un ordre d'enseignement à l'autre.[4]

Effectivement, ce rôle social de l'enseignement secondaire sera progressivement mis en relief et aura des conséquences importantes sur l'évolution du curriculum scolaire.

1.1.2 Le collège

À la suite d'une analyse de la situation de l'enseignement postsecondaire, le *rapport Parent* propose des orientations qui visent notamment à résoudre cinq problèmes principaux: le rôle trop prépondérant joué par les collèges classiques dans l'accès aux études supérieures; les lacunes importantes des instituts de technologie au chapitre de la formation générale; le faible niveau de scolarisation et de qualification professionnelle de la population québécoise; les importants décalages entres les taux de scolarisation de la population francophone et anglophone; l'absence de rationalité dans les structures du système d'enseignement[5].

Pour remédier à ces problèmes et à ces lacunes, le *rapport Parent* propose la création, entre le secondaire et l'université, d'un niveau d'études préuniversitaires et professionnelles de deux ans, offert dans des établissements polyvalents – les cégeps d'aujourd'hui. Il détermine alors de la façon suivante les objectifs qu'il assigne à cet ordre d'enseignement:

> assurer au plus grand nombre possible d'étudiants qui en ont les aptitudes la possibilité de poursuivre des études plus longues et de meilleure qualité; cultiver l'intérêt et la motivation chez les étudiants, pour diminuer le nombre des échecs et des abandons prématurés; favoriser une meilleure orientation des étudiants selon leurs goûts et leurs aptitudes; hausser le niveau des études pré-universitaires et de l'enseignement professionnel; uniformiser le passage des études secondaires aux études supérieures et mieux préparer les étudiants à entreprendre ces dernières[6].

Dans leurs grandes lignes, ces orientations de l'enseignement collégial ont été maintenues lors de la création des cégeps en 1967. Qu'on ait fixé la durée de la formation professionnelle au collégial à trois ans plutôt qu'à deux ans ne fait que confirmer la volonté d'assurer, à ce niveau, une formation professionnelle de qualité.

Il est important de noter que l'un des principaux objectifs de l'instauration de ce nouveau type de collège était de faciliter la transition entre l'école secondaire et l'université, en favorisant l'accessibilité et en uniformisant les structures, autrement dit d'assurer une meilleure harmonisation à l'intérieur du système d'enseignement.

1.2 LES BILANS ET LES RAJUSTEMENTS DES ANNÉES 70 ET 80

Le temps de dresser le bilan de la réforme scolaire, tant au secondaire qu'au collégial, est venu au cours des années 70. Par la suite, des précisions, des rajustements, voire de nouvelles réformes ont été apportés durant les années 80. Dans la plupart des cas, on le verra, l'un et l'autre ordre d'enseignement a agi comme une entité poursuivant sa mission propre, sans se préoccuper outre mesure de l'impact des changements apportés sur l'ordre d'enseignement situé en amont ou en aval.

1.2.1 Au secondaire

Pour le secondaire, l'heure des grands bilans sonna plus précisément en 1977. Dans le *Livre vert*,[7] le ministère de l'Éducation présente alors un diagnostic fondé sur un ensemble de constatations et de critiques formulées depuis quelques années dans les milieux de l'enseignement primaire et secondaire. L'école publique y est pointée du doigt, en particulier pour l'imprécision de son orientation et de ses

3. Voir *rapport Parent*, deuxième volume, par. 205 et rec. 24; aussi Conseil supérieur de l'éducation, *Le rapport Parent, vingt-cinq ans après*, 1988, p. 73-75
4. Conseil supérieur de l'éducation, *Le rapport Parent, vingt-cinq ans après*, p. 69.
5. Voir Conseil supérieur de l'éducation, *Le rapport Parent, vingt-cinq ans après*, p. 93-94.
6. *Rapport Parent*, deuxième volume, par. 269.
7. Ministère de l'Éducation, *L'enseignement primaire et secondaire au Québec; Livre vert*, 1977.

objectifs, ainsi que pour la préparation inadéquate qu'elle offre aux jeunes en vue de la poursuite de leurs études ou de leur insertion dans le marché du travail.

Les remèdes proposés par le *Livre vert*:

> [...] tentent de concilier le souci d'une école adaptée aux adolescents et l'exigence d'un redressement. La priorité est accordée à la poursuite des objectifs de formation générale. On attache également beaucoup d'importance à l'approfondissement des apprentissages de base commencés au primaire, à l'émergence de nouveaux apprentissages propres à l'adolescent, au développement du travail méthodique et de la rigueur intellectuelle, à l'évaluation continue des apprentissages de l'élève. [8]

À la suite des réactions suscitées par la publication du *Livre vert* et des résultats d'une vaste consultation sur ce document, le ministère de l'Éducation publie, en 1979, un énoncé de politique (*Livre orange*)[9]. Dans le chapitre consacré aux finalités et aux objectifs de l'éducation à l'école, le *Livre orange* met un accent très net sur le développement intégral de la personne fondé sur un certain nombre de valeurs (intellectuelles, affectives, esthétiques, sociales, culturelles, morales et spirituelles) qui sont présentées comme une source d'inspiration pour orienter l'éducation dans les écoles.

Pour le deuxième cycle du secondaire, c'est-à-dire les trois dernières années, le développement intégral de la personne et les valeurs mises de l'avant sont incarnés dans les objectifs suivants:

— consolider et approfondir, par un apprentissage plus systématique, les domaines de la connaissance et de la technique;

— susciter des engagements personnels qui accentuent le sens de l'appartenance et suscitent la participation et l'esprit de créativité;

— s'employer à accroître chez les jeunes le sens de la responsabilité collective;

— favoriser chez les élèves la structuration d'une pensée cohérente, tant par les matières à option que par les matières obligatoires;

— développer chez les élèves un jugement critique devant les divers courants de pensée qui les sollicitent;

— aider les jeunes à trouver un sens à leur vie;

— faciliter l'accès à la vie professionnelle future [10].

Au total, une orientation personnaliste qui confie à l'école secondaire une mission de formation générale de base, perspective qui avait été évoquée quelques années plus tôt dans le *rapport Nadeau* et qui va se réfléter de plus en plus dans la définition du curriculum du secondaire:

> Le premier [des deux grands cycles d'études], qui est celui de la formation de la personne, celui de sa culture générale et de la maturation de l'être, comprend les études élémentaires et secondaires, la période de la scolarité obligatoire que l'on considère dans notre civilisation comme un minimum essentiel. [11]

À cette approche personnaliste, le *Livre orange* greffe une dimension qui vise à situer l'élève en regard de son milieu.

> L'éducation au Québec considère la personne comme un être social en rapport étroit avec une collectivité et des groupes enracinés dans une histoire commune et dans une culture particulière. [12]
>
> L'éducation scolaire au Québec se réclame de valeurs sociales et culturelles comme:
>
> — le sens de l'appartenance socio-culturelle à partir de laquelle se construit l'identité d'une collectivité;
>
> — le sens démocratique, lequel se déploie graduellement dans la connaissance des institutions et des hommes, dans l'apprentissage de ses droits et devoirs de citoyen;
>
> — l'esprit d'équipe et la capacité de travailler en équipe; qualités qui rendent l'individu apte à assumer des solidarités réelles dans son milieu;

8. Jacques de Lorimier, *Propositions et politiques sur l'école: principales interventions des dix dernières années*, Conseil supérieur de l'éducation, 1988, p. 18.
9. Ministère de l'Éducation, *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, 1979.
10. *Ibid.*, no 2.3.13, p. 31. Voir aussi l'édition commentée du *Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire*, 1981, p. 10.
11. Conseil supérieur de l'éducation, *Le collège. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, 1975, p. 44.
12. Ministère de l'Éducation, *L'école québécoise*, ... p. 26.

— la reconnaissance des aspirations collectives véhiculées par les coutumes et les lois. Elle contribue à la compréhension accueillante et à l'acceptation de l'évolution des normes et des règles;

— le goût du patrimoine, condition indispensable d'une éducation enracinée dans le milieu;

— le souci d'une langue correcte, manifestation du respect de soi et d'autrui et authentique expression d'une culture personnelle[13].

Le *Livre orange* annonce par ailleurs des mesures concrètes pour «assurer une liaison plus étroite» entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire (p. 161), mais on n'y trouve rien de tel pour favoriser l'harmonisation du secondaire et du collégial. Il faut dire que les documents parus à cette époque[14] défendaient une politique de non-ingérence d'un ordre d'enseignement à l'autre.

Les orientations tracées pour l'école secondaire dans le *Livre orange* ont inspiré le *Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire* de 1981 et les nouveaux programmes d'études[15]. On peut observer que, du *rapport Parent* à *L'école québécoise* et au nouveau régime pédagogique, on inclut de plus en plus explicitement dans la mission de l'école secondaire la nécessité de fournir à tous une formation générale plus rigoureuse centrée sur les connaissances et les aptitudes de base nécessaires à tout citoyen comme en témoigne cet énoncé:

> Au niveau secondaire, l'éducation scolaire veut permettre à l'adolescent de poursuivre sa formation générale et de s'orienter dans la vie en se situant comme personne et comme membre de la société.[16]

13. *Ibid.*, p. 28.
14. Conseil supérieur de l'éducation, *Le collège. Rapport sur l'état...*, 1975, p. 44-45; Ministère de l'Éducation, Les collèges du Québec. *Nouvelle étape. Projet du gouvernement à l'endroit des CEGEP*, (Livre blanc), 1978, p. 30-31.
15. Tant ce nouveau régime pédagogique que plusieurs des nouveaux programmes sont toujours en cours d'implantation. On reviendra à de multiples occasions sur ce régime pédagogique dans les autres chapitres du présent rapport.
16. *Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire*, Édition commentée, p. 9.

1.2.2 Au collégial

Depuis le modèle proposé par le *rapport Parent* et jusqu'aujourd'hui, la mission et les principales orientations du collégial ont été maintenues et certaines autres sont venues s'y greffer.

Depuis leur création, les collèges ont eu à vivre des problèmes de frontières en amont et en aval, avec le secondaire et l'université. Cela est inhérent à la mission et aux rôles que doivent assumer les collèges, et à leur place dans le système d'éducation du Québec.

Le Conseil rappelle ici quelques éléments majeurs de la mission et de l'organisation des collèges tout en se contentant de souligner, pour l'instant, les questions que cela soulève quant à l'harmonisation du secondaire et du collégial. Ce faisant, il importe cependant de garder à l'esprit la mission de formation confiée à «l'institut» par le *rapport Parent*: «hausser le niveau des études pré-universitaires et de l'enseignement professionnel[17]».

1.2.2.1 L'accessibilité

L'un des principaux objectifs que le *rapport Parent* fixait à l'enseignement collégial était de hausser le taux de scolarisation des Québécois et des Québécoises. Pris dans sa globalité, cet objectif a donné des résultats appréciables comme en font foi les nombreux documents qui ont été publiés sur l'évolution de l'enseignement collégial et de sa clientèle.

Dans son rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial de 1987-1988, le Conseil des collèges a déjà souligné que «quel que soit le groupe d'âge considéré, la proportion des jeunes qui se retrouvent à l'enseignement collégial à plein temps s'est accrue de façon marquée depuis la création des cégeps. Ainsi, le taux de scolarisation au collégial a presque quadruplé chez les jeunes de 18 ans alors qu'il s'est multiplié par plus de six chez ceux de 17 ans[18]».

Le Conseil supérieur de l'éducation souligne le même phénomène: «Les taux de fréquentation scolaire postsecondaire ont augmenté, surtout ces dix dernières années, de sorte que les prévisions les plus optimistes pour 1986, établies par les démographes

17. *Rapport Parent*, deuxième volume, par. 269.
18. Conseil des collèges, *La réussite, les échecs et les abandons au collégial*, 1988, p. 12.

du ministère de l'Éducation en 1976, ont toutes été mises à rude épreuve et le plus souvent dépassées. Ainsi, en 1976, les démographes du ministère de l'Éducation prévoyaient un effectif collégial de 100 000 à 105 000 étudiants pour 1986. Or, en 1986, près de 160 000 étudiants se sont inscrits à temps complet à des études collégiales, soit environ 55 000 de plus que prévu [19].»

«Les auteurs du *rapport Parent* prévoyaient que 45 % des jeunes d'une génération accéderaient à des études collégiales. Ce taux d'accès a été atteint en 1980. Et [...] on peut ajouter que l'accès au collégial s'est accéléré au cours des huit ou dix dernières années. En 1976, on considérait que 25 % d'une génération accédaient à des études collégiales. Dès 1979, ce taux s'élevait à 42 % et, en 1986, il atteint 63 % [20]».

Ces importants progrès, dont l'État et les collèges peuvent à bon droit être fiers, ne mettent cependant pas un point final aux questions portant sur l'accessibilité aux études collégiales.

Le lieu critique de l'accessibilité aux études collégiales se situe à la fin des études secondaires, dans ce passage du secondaire au collégial. Si ce passage n'est pas fait ou s'il n'est pas fait harmonieusement, c'est l'objectif de l'accessibilité qui est compromis.

Le *rapport Nadeau* note, en ce sens, «que la formation post-secondaire sera vraiment accessible, lorsque tout étudiant qui aura atteint les objectifs de l'enseignement secondaire pourra y poursuivre des études qui correspondent à ses besoins, avec le minimum d'inconvénients et dans les meilleures conditions [21]».

Le gouvernement, dans son *Livre blanc* de 1978 [22], identifie diverses barrières qui entravent le passage du secondaire au collégial, telles que la situation socio-économique des régions, des groupes ethniques ou des classes sociales. Et le gouvernement écrit: «À quoi il faudrait ajouter les handicaps entraînés par les préalables imposés aux étudiants du niveau secondaire, lesquels limitent l'admission à plusieurs programmes». Cette question des préalables est un élément central de la problématique de l'harmonisation et elle est ici explicitement reliée à l'objectif de l'accessibilité.

En 1984, le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*

> [...] vient aussi réaffirmer le principe de l'accessibilité d'un plus grand nombre à des activités de formation de qualité relevant de cet ordre d'enseignement. Le développement du Québec requiert qu'on accentue les efforts déjà consentis en matière d'accessibilité et qu'on ouvre plus grandes les portes des collèges à des catégories d'étudiants qui ne pouvaient auparavant s'y inscrire. À cette fin, des mesures précises, comme l'élargissement des conditions d'admission, la reconnaissance des acquis scolaires et extrascolaires ainsi que la création de nouveaux types de programmes, mieux adaptés aux besoins de catégories particulières d'étudiants et à la diversité de leur préparation, ont été adoptées [23].

1.2.2.2 La formation fondamentale

En prenant un raccourci avec l'histoire, on peut affirmer que les objectifs de formation de qualité mis de l'avant par le *rapport Parent* se sont graduellement cristallisés autour de l'idée de «formation fondamentale».

En 1975, c'est dans la foulée des orientations générales qu'il dessine pour les collèges que le *rapport Nadeau* met de l'avant l'idée et le concept de la formation fondamentale, qu'il présente et explicite de la façon suivante:

> L'objet de l'étude du Conseil supérieur, ce sont les projets de formation fondamentale, qui ont, certes, une durée plus ou moins longue, mais qui tendent à une transformation de l'être, alors que se poursuit la maîtrise d'une technique ou d'une discipline. Et, dans cette perspective, ***la formation post-secondaire est d'abord une formation fondamentale*** [24].
>
> «La formation post-secondaire [...] vise la transformation de l'être à travers la maîtrise d'une technique, d'une discipline, d'un champ du savoir. En ce sens, elle est d'abord une formation fondamentale. À travers l'acquisition d'un savoir, elle se préoccupe de la rigueur de

19. Conseil supérieur de l'éducation, *Le rapport Parent, vingt-cinq ans après*, p. 29.
20. *Ibid.*, p. 31-32. Voir aussi la note 38 en page 14 du présent rapport.
21. Conseil supérieur de l'éducation, *Le collège. Rapport sur l'état...*, p. 130.
22. Ministère de l'Éducation, *Les collèges du Québec. Nouvelle étape...*, p. 21.
23. *Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, 1984, p. 7.
24. Conseil supérieur de l'éducation, *Le collège. Rapport sur l'état...*, p. 40.

pensée, du sens critique, de la méthode de travail, de la conscience historique; elle vise à la maîtrise des principes, de la démarche propre aux disciplines, des concepts de base et des lois qui permettent de saisir l'essentiel d'un savoir et de le situer dans une culture. Cette formation fondamentale se distingue de la formation générale que vise le secondaire, en ce sens qu'elle ne s'acquiert plus à travers un large éventail de disciplines, mais dans un champ concentré du savoir[25]».

Dans son *Livre blanc* de 1978, le gouvernement retient en particulier deux moyens pour assurer un enseignement de qualité: l'évaluation et une formation fondamentale «qui pourra garantir à la source une formation de base[26]». La formation fondamentale repose, y lit-on, sur des apprentissages qui favorisent le développement intégral de la personne, apprentissages qui sont:

— ***d'ordre intellectuel***: maîtrise des langages – et au premier chef, de la langue maternelle – jugement, rigueur de pensée, capacité d'analyse critique et de synthèse, créativité, réflexion sur l'homme et la société;

— ***d'ordre affectif et social***: capacité de communiquer, autonomie personnelle, sens des responsabilités, conscience sociale, développement d'un système de valeurs personnelles;

— ***d'ordre physique***: hygiène, condition physique, respect du corps.

Et cela vaut autant pour le secteur général que pour le secteur professionnel. «Ainsi, dans le cas de la concentration préuniversitaire, la formation fondamentale est le lieu d'une exploration progressive des fondements historiques et critiques, des concepts de base, des grands problèmes et des grands défis; dans le cas des spécialisations professionnelles, elle est aussi l'exploration des fondements historiques et socio-économiques, des concepts et techniques de base, des principaux problèmes et défis, des perspectives de développement[27]».

En 1984, le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* fait de la formation fondamentale le «principe intégrateur des composantes des programmes d'études».

25. *Ibid.*, p. 50-51.
26. Ministère de l'Éducation, *Les collèges du Québec. Nouvelle étape...*, p. 33.
27. *Ibid.*, p. 39.

Le concept et le projet de formation fondamentale font graduellement leur chemin. En témoignent, de façon évidente, les recherches qui ont été réalisées – on pense en particulier ici au dossier-souche préparé par le CADRE[28] –, les nombreux colloques organisés sur ce thème, les journées d'étude et de réflexion tenues dans plusieurs collèges, les nombreux articles publiés dans des revues – dont la revue *Pédagogie collégiale* –, etc. Le Conseil des collèges, pour sa part, est revenu à plusieurs reprises sur le sujet, en particulier dans ses derniers rapports sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial[29], et le Conseil supérieur de l'éducation a fait de même dans de nombreux rapports et avis[30].

Mais parler de formation fondamentale ne peut se faire en vase clos, sans lien avec le secondaire ou avec le premier cycle universitaire. À certains égards, ces trois ordres d'enseignement visent à donner une formation fondamentale, c'est-à-dire une formation qui «favorise le développement intégral de la personne et qui vise à faire acquérir les assises, les concepts et les principes de base des disciplines et des savoir-faire qui figurent au programme de l'étudiant», pour reprendre la formulation du *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*. Se préoccuper d'harmonisation du secondaire et du collégial amènera donc les acteurs de l'un et de l'autre ordre d'enseignement à mieux définir la spécificité et les caractéristiques de la formation qu'ils ont la responsabilité de donner. En ce sens, le discours sur la formation fondamentale et son actualisation dans les pratiques pédagogiques seront sûrement renouvelés si s'instaure entre le secondaire et le collégial – et aussi avec l'université – une réelle préoccupation d'harmonisation.

28. Paul-Émile Gingras, *La formation fondamentale: la documentation canadienne*, 1985; Jacques Laliberté, *la documentation américaine*, 1984; Idem, *...la documentation française*, 1987; Louis Gadbois, *la documentation québécoise*, 1989.
29. Conseil des collèges, *Le cégep de demain*, 1985; *Enseigner aujourd'hui au collégial*, 1987; *La réussite, les échecs et les abandons au collégial*, 1988.
30. Conseil supérieur de l'éducation, *La formation fondamentale et la qualité de l'éducation*, 1984; *Du collège à l'université: l'articulation de deux ordres d'enseignement supérieur*, 1988; *Le rapport Parent, vingt-cinq ans après*, 1988, etc.

1.2.2.3 Quelques autres dimensions de la mission des collèges

La polyvalence

L'*Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, dans sa présentation des objectifs de l'enseignement collégial, met en lumière l'objectif de polyvalence.

> S'inspirant d'une philosophie socioculturelle audacieuse et d'une originalité maintes fois reconnue, les créateurs de l'enseignement collégial entendaient relever le défi de donner aux cégeps et à l'enseignement qu'ils étaient appelés à dispenser un caractère polyvalent.
>
> Cet idéal devait être réalisé par la réunion de deux secteurs d'enseignement jusque-là séparés; mais il devait surtout s'incarner dans des programmes de formation qui, tout en conduisant à une qualification professionnelle élevée, intégrerait les acquis d'une longue tradition culturelle. Telle était l'intention qui dicta le partage de l'emploi du temps entre des cours communs obligatoires, des cours de concentration ou de spécialisation et des cours complémentaires, dans les principaux programmes.
>
> Le règlement retient donc l'objectif de la polyvalence comme principe d'organisation des études [31].

Dans *Le cégep de demain*, le Conseil des collèges rappelle la signification d'un enseignement polyvalent et le situe dans la perspective de la formation de type fondamental.

> Les besoins de formation auxquels le réseau des cégeps doit répondre sont très variés, tant au plan de la formation générale qu'à celui de la formation professionnelle. Plusieurs programmes diversifiés de formation sont aujourd'hui requis pour répondre aux exigences conjuguées du respect des aptitudes personnelles des étudiants et de la diversité des techniques et des besoins du marché du travail: c'est la polyvalence dans les programmes offerts par les cégeps. Cette polyvalence est une polyvalence inscrite dans les structures, une polyvalence qu'on pourrait appeler «polyvalence dans l'instant».
>
> Mais on reconnaît de plus en plus aujourd'hui la nécessité d'une autre forme de polyvalence pour répondre, cette fois, aux besoins personnels de formation, besoins reliés aux changements de plus en plus accélérés des techniques, des savoirs et des cultures. Cette polyvalence n'est plus une polyvalence des structures, mais une polyvalence chez l'étudiant. Elle est alors une qualité que procure la formation, une qualité personnelle qui rend apte à adapter ses connaissances, ses techniques et sa culture aux divers changements extérieurs. C'est une polyvalence dans la durée. On appelle formation de type fondamental la formation susceptible de développer cette forme de polyvalence [32].

Or, cette polyvalence, qu'elle soit «de l'instant» ou «dans la durée», est un objectif que le collégial doit partager avec l'école secondaire. L'un et l'autre ordre d'enseignement a des responsabilités propres vis-à-vis de cet objectif de donner une formation polyvalente, mais encore faut-il que cela soit fait en complémentarité, dans la continuité, en harmonie.

La cohérence du réseau

> En optant pour un réseau de collèges autonomes plutôt que d'établissements d'État, le gouvernement du Québec comptait sur le dynamisme d'instances décentralisées; du même coup, il acceptait les risques liés aux particularités de ces établissements et à la diversité des milieux. Il faut rappeler toutefois que des conditions propres à assurer la cohérence du réseau collégial étaient mises en place: des programmes d'études dont le cadre est défini par le ministre, avec la collaboration des collèges, et une garantie de la valeur nationale des diplômes, décernés par le ministre.
>
> Quinze ans plus tard, la cohérence du réseau collégial demeure un impératif; aussi le règlement retient-il le principe de programmes approuvés par le ministre et celui de la sanction des études par ce dernier, tout en accordant aux collèges la latitude qui leur permettra de mieux répondre à des besoins particuliers en établissant et sanctionnant leurs propres programmes [33].

Comme on peut le voir, l'objectif de cohérence du réseau collégial est conçu selon des paramètres dont plusieurs offrent des similitudes avec ceux de l'enseignement secondaire: régime pédagogique unique, programmes d'études approuvés par le Ministre, diplômes décernés par le Ministre, etc. Donc, deux ordres d'enseignement qui, à partir d'un objectif de cohérence interne à chacun, doivent trouver des moyens de s'articuler et de s'harmoniser pour

31. *Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, p. 5-6.

32. Conseil des collèges, *Le cégep de demain*, 1985, p. 14-15.

33. *Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, p. 6.

incarner une cohérence plus globale, celle du système scolaire lui-même.

La mission élargie des collèges

Bien qu'il n'y ait pas lieu de s'y arrêter longuement, en raison même de l'objet du présent rapport, il n'est pas inutile de souligner que, dans la pratique sinon dans les textes officiels, la mission des collèges a connu des élargissements et des modifications au cours des années.

D'abord, ***l'éducation des adultes***. Considérée au départ comme une simple extension de l'enseignement régulier, comme un appendice, l'éducation des adultes s'est graduellement développée et diversifiée non seulement pour répondre à des besoins individuels et scolaires mais aussi en réponse aux besoins de la société et du marché du travail. C'est ainsi que la formation professionnelle et le perfectionnement de la main-d'oeuvre du Québec prennent aujourd'hui une place importante dans la vie des cégeps et engagent ces derniers dans des voies qui viennent prolonger sa mission de formation. Mais l'éducation des adultes fait aussi partie de la mission des commissions scolaires. Il doit donc y avoir, à ce niveau, harmonisation de ce que font l'un et l'autre ordre d'enseignement.

Il en est de même pour ***la recherche*** au collégial. Bien que cette dimension de la mission des collèges ne soit pas inscrite dans les textes officiels qui régissent cet ordre d'enseignement, il est maintenant acquis que les collèges ont un rôle important à jouer en ce domaine et que les activités de recherche – principalement tournées vers la recherche appliquée – constituent un apport original aux besoins du milieu et un outil de plus que se donnent les collèges pour assumer encore mieux leur mission de formation. Il est évident que ce volet de la mission des collèges nécessite, au premier chef, des arrimages avec les universités. Mais cette mission de recherche n'est pas sans lien avec les questions relatives à la jonction du secondaire et du collégial. En effet, comme une importante partie de la recherche faite dans les collèges porte sur la pédagogie, la réussite scolaire et la connaissance des élèves, cela peut fortement contribuer à améliorer la compréhension mutuelle et à orienter les actions dans le dossier de l'harmonisation du secondaire et du collégial.

Enfin, ***l'engagement des collèges dans leur milieu***. De diverses façons, les collèges sont devenus d'importants outils de développement régional et communautaire. Cet aspect de la mission des collèges appelle, indéniablement, une solide concertation avec les commissions scolaires, qui, elles aussi, ont des responsabilités vis-à-vis de leur milieu. On ne traitera pas explicitement de cette question dans le présent rapport, mais il n'en demeure pas moins qu'on ne peut qu'encourager les collèges à travailler en étroite collaboration avec les commissions scolaires pour contribuer ensemble au développement de leur milieu.

Ces élargissements de la mission des collèges appellent donc, à plusieurs égards, la collaboration, la concertation, l'harmonisation du secondaire et du collégial.

1.3 DES ORIENTATIONS À CONFIRMER ET À PRÉCISER

Ce rappel de l'évolution de la mission et des orientations du secondaire et du collégial amène naturellement le Conseil des collèges à dégager les orientations des deux ordres d'enseignement qui, selon lui, méritent d'être confirmées, précisées et situées dans une perspective d'harmonisation et de cohérence de tout le système d'éducation du Québec.

1.3.1 Les finalités du système d'éducation

> Dans les sociétés modernes, le système d'éducation poursuit une triple fin: donner à chacun la possibilité de s'instruire; rendre accessibles à chacun les études les mieux adaptées à ses aptitudes et à ses goûts; préparer l'individu à la vie en société [34].

Ces finalités, qui constituèrent les assises de la réforme du système scolaire du Québec au début des années 60, transcendent le temps et gardent toute leur pertinence à l'aube de l'an 2000. Elles incarnent des objectifs d'accessibilité, de souplesse et d'adaptabilité du système scolaire, et de respect des individus; elles affirment la portée sociale de l'éducation.

Dans un système qui poursuit de telles finalités, il importe que les parties (les ordres d'enseignement) se donnent des orientations qui soient complémentaires et harmonisées, faute de quoi il deviendrait vain de parler d'un système d'éducation.

34. *Rapport Parent*, premier volume, par. 115.

1.3.2 Les buts du secondaire

La mission du secondaire telle qu'elle est définie dans les textes les plus récents comporte plusieurs aspects, dont on peut retenir les suivants:

- approfondir les apprentissages de base commencés au primaire;
- poursuivre et élargir la formation générale;
- favoriser le développement intégral de la personne;
- adapter les études aux goûts et aux aptitudes de chacun des élèves;
- préparer l'élève à la vie en société;
- faciliter l'accès à la vie professionnelle future.

Premier constat: **les livres vert et orange ainsi que le règlement de 1981 passent sous silence la préparation aux études collégiales; il n'y est jamais question d'harmonisation des deux ordres d'enseignement.**

Deuxième constat: il n'est pas aisé d'en déduire quel type de programme d'études le secondaire doit offrir pour remplir adéquatement sa mission. Sans conclure à une mission impossible, il faut admettre que le secondaire se trouve devant un défi de taille.

Certains aspects de la mission évoqués ci-dessus invitent à penser qu'il s'agit d'assurer une formation commune, centrée sur «l'essentiel» – l'expression figure dans l'édition commentée du règlement – et contenant le bagage de connaissances et d'habiletés utiles, voire nécessaires, à tout citoyen. Dans cette perspective, le but premier de l'école secondaire est de donner une formation générale, une formation de base à tous les jeunes.

Il s'agit d'abord de préciser ce en quoi consiste cette «formation générale de base», puis, à l'intérieur du temps d'enseignement disponible, de procéder à une répartition appropriée des divers contenus à apprendre et des différentes habiletés à acquérir. Il semble normal que cette formation générale de base s'acquière dans le cadre d'un important tronc commun de cours permettant à tous les élèves de s'adonner à l'étude d'un ensemble de matières considérées comme essentielles à cette étape de leur cheminement scolaire.

Il faut ensuite faire en sorte que cette formation de base soit mise à la portée de la très grande majorité des élèves. Il serait absurde, en effet, de placer une importante proportion des jeunes dans une situation d'échec face à une formation que la société définit comme un minimum [35].

D'un autre côté, afin de favoriser le développement individuel et pour tenir compte des goûts et des aptitudes de chacun, le secondaire doit aussi permettre aux jeunes d'élargir leurs horizons, d'explorer plus à fond certains domaines du savoir et d'aller au bout de leurs capacités. Cela signifie que le curriculum doit permettre une certaine diversité de la formation: il doit donc laisser des ouvertures à des enrichissements [36] et à des cours à option. Ce faisant, le secondaire favorise d'ailleurs l'acquisition d'une formation de base plus solide, assise sur des apprentissages divers, approfondis et stimulants, ce qui contribue à mieux préparer les élèves à la poursuite des études et maximise leurs chances de réussite au collégial.

Devant le défi que posent la définition et la transmission d'une solide formation de base pour tous au secondaire, tout en permettant des dépassements, le Conseil des collèges insiste pour sa part sur les éléments suivants:

- **La formation générale de base ne doit pas se résumer à l'acquisition de connaissances. Elle doit comprendre: la maîtrise des langages fondamentaux et des outils de la communication; l'acquisition d'habiletés comme la capacité d'analyse et de synthèse et les méthodes de travail efficaces; le développement d'attitudes comme la rigueur et la curiosité intellectuelles; la motivation pour les études et la discipline de travail.**

35. Cet objectif de l'école secondaire ne peut évidemment exclure le fait que certains élèves n'ont pas les moyens – intellectuels ou autres – ou la volonté de se rendre au bout des études secondaires et d'obtenir un diplôme d'études secondaires ou professionnelles. A ces élèves, l'école doit offrir les cheminements leur permettant d'acquérir des éléments de formation générale et des savoir-faire utiles à leur insertion sociale. C'est là le sens des cheminements particuliers offerts à l'école secondaire.

36. Par «enrichissements» on entend ici des contenus plus exigeants ou plus poussés que ceux qui constituent la base d'un cours dispensé à tous. Ces contenus pourraient être rendus accessibles, dans chacun des cours, aux élèves qui ont déjà atteint les objectifs de base du cours ou qui sont capables de les dépasser. On peut aussi songer à des cours aux contenus plus exigeants et plus approfondis dans différentes matières, cours que pourraient choisir les élèves qui manifestent un goût plus prononcé pour ces matières, des aptitudes particulières ou qui veulent mieux se préparer à des études ultérieures en ces matières.

- **L'objectif des cours à option est de permettre à l'élève de se donner une formation générale plus solide, équilibrée et diversifiée, qui corresponde à ses goûts et à ses aptitudes.**

- **Pour l'élève, le fait de diversifier sa formation ne doit en aucune manière avoir pour effet de l'enfermer dans des choix irréversibles ou qui marqueraient de façon prématurée son orientation scolaire ou professionnelle.**

- **Étant donné qu'une forte proportion des titulaires d'un diplôme d'études secondaires poursuivront leurs études, il est essentiel qu'ils acquièrent une solide formation générale au secondaire, celle-ci constituant, au-delà d'une préparation spécifique à un programme donné du collégial, la meilleure garantie de la réussite des études collégiales.**

- **La définition de la formation de base, des options et des enrichissements à offrir ne peut se faire en vase clos. Elle doit faire l'objet de discussions et de consultations larges et ouvertes, faisant appel, entre autres, aux acteurs des divers milieux d'enseignement et des milieux de travail.**

1.3.3 Les buts du collégial

Pratiquement inchangés depuis la réforme des années 60, les buts de l'enseignement collégial sont essentiellement les suivants: hausser le taux de scolarisation des Québécois et des Québécoises et leur offrir un enseignement de qualité en vue de leur insertion dans le monde du travail ou de la poursuite de leurs études à l'université.

Or, les développements intervenus au secondaire ainsi que le maintien de l'objectif de hausser toujours davantage l'accessibilité aux études collégiales ont créé, progressivement, une situation nouvelle à la frontière entre le secondaire et le collégial. Le *rapport Parent* disait bien que le collégial devait assurer «au plus grand nombre possible d'étudiants qui en ont les aptitudes la possibilité de poursuivre des études plus longues[37].» Il situait cette proportion à environ 45 % des élèves.

Aujourd'hui, la perspective a changé. Le diplôme d'études secondaires ne peut plus vraiment être considéré comme un diplôme terminal. Il faut donc, par divers moyens, ouvrir plus grande la porte aux études collégiales pour l'ensemble des détenteurs d'un diplôme d'études secondaires et, à certaines conditions, pour les détenteurs d'un diplôme d'études professionnelles.

Le taux d'accès fixé auparavant à 45 % est déjà largement dépassé[38] et, sans établir un nouvel objectif chiffré, on considère qu'il faut aller plus loin pour offrir à la population étudiante une formation adéquate à l'orée du 21e siècle.

Autrement dit, après l'école secondaire pour tous, ce sera le collège pour le plus grand nombre. Ce nouveau défi posé à l'enseignement collégial ressemble, à bien des égards, à celui devant lequel se trouve le secondaire: accueillir la grande majorité d'une génération d'élèves et les amener sur la voie de la réussite des études tout en maintenant la qualité de la formation et même en l'augmentant si possible.

En prenant en compte les buts de l'école secondaire auxquels il s'arrime, le collégial doit donc:

- **réduire au minimum, voire éliminer complètement les barrières à l'accès aux études collégiales pour les titulaires d'un diplôme d'études secondaires (DES);**

37. *Rapport Parent*, deuxième volume, par. 269.

38. A l'aide de données émanant de diverses sources, le Conseil supérieur de l'éducation, dans un document à paraître (son rapport 1988-1989 sur l'état et les besoins de l'éducation), établit que sur 100 élèves qui étaient inscrits en 3e année du secondaire en septembre 1983, on en retrouvait 57,5 en première année du collégial en septembre 1987. De plus, 5,3 de ces 100 élèves, à la suite de cheminements divers, s'inscriront plus tard à l'enseignement régulier au collégial, pour un grand total d'environ 63 élèves sur 100. En considérant que des 100 élèves dont il est ici question 70,6 % ont obtenu leur diplôme d'études secondaires en juin 1987, on en arrive à la conclusion qu'au-delà de 80 % des diplômés du secondaire s'inscrivent à l'enseignement régulier au collégial. On sait par ailleurs que, depuis plusieurs années, le pourcentage des inscrits qui réussissent à obtenir un diplôme d'études collégiales se situe entre 60 % et 65 %.

   De ces chiffres on peut conclure que pour hausser le taux de scolarisation ce n'est pas surtout du côté de l'augmentation du pourcentage des titulaires d'un DES qui pourraient passer au collégial qu'il faut chercher, mais bien du côté de l'augmentation du nombre d'élèves qui obtiennent le DES (il y a une déperdition de 30 % au secondaire) de même que du côté de l'augmentation du nombre d'élèves qui obtiennent le DEC (il y a une déperdition de 35 % à 40 % au collégial).

- **offrir aux titulaires d'un DES une variété de cheminements pour leur permettre de poursuivre leurs études dans le programme de leur choix;**

- **s'assurer que cette variété de cheminements ne mette pas en veilleuse ou en péril les exigences de qualité de la formation collégiale;**

- **prendre les moyens pour que les élèves acquièrent au collégial une véritable formation fondamentale (personnelle et sociale) et que les titulaires d'un diplôme d'études collégiales (DEC) répondent aux exigences du marché du travail et de l'admission aux études universitaires.**

■ ■ ■

Telles sont, pour l'essentiel, les bases à partir desquelles le Conseil des collèges analyse, dans les chapitres suivants, les différentes facettes de l'harmonisation du secondaire et du collégial et propose un certain nombre de voies dans lesquelles il lui paraît urgent et essentiel de s'engager afin d'apporter des solutions aux problèmes actuels.

CHAPITRE 2

LA FORMATION ET LE CHEMINEMENT DES ÉLÈVES

C'est dans la formation offerte aux élèves et dans leur cheminement tout au long des études secondaires et collégiales que se vivent et s'incarnent la mission et les buts des deux ordres d'enseignement. Dans le présent chapitre, le Conseil des collèges s'arrête sur les caractéristiques et les composantes de cette formation ainsi que sur le cheminement des élèves.

À cet effet, le Conseil tente d'abord de répondre à un certain nombre de questions sur l'organisation des études au secondaire et au collégial. Quelles sont les similitudes et les différences? Comment la mission différente de l'un et de l'autre ordre d'enseignement se traduit-elle dans la conception des programmes de formation et dans la manière de l'assurer et de l'évaluer?

Cette manière d'aborder la question doit nécessairement être complétée par une autre, celle qui prend l'élève comme point de départ. Le fait que les études secondaires et collégiales soient organisées selon des modèles semblables ou différents constitue certainement un aspect important de leur harmonisation. La question clé est cependant de savoir si les caractéristiques des deux ordres d'enseignement ne comportent pas de pièges ou d'obstacles au cheminement harmonieux de l'élève. C'est dans cette optique que le Conseil analyse, dans un deuxième temps, les difficultés que connaissent les élèves lors de la transition du secondaire au collégial, difficultés qui, dans certains cas, provoquent ce qu'on a appelé le «choc du passage».

Puis, le Conseil examine brièvement la question de l'évaluation des apprentissages qui constitue une dimension particulière de la problématique de l'harmonisation des deux ordres d'enseignement. Enfin, il s'applique à dégager les enjeux sous l'angle de la formation et du cheminement de l'élève, à définir les orientations qui devraient guider l'action, puis à tracer des voies qui devraient mener à une meilleure harmonisation du secondaire et du collégial.

2.1 LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET COLLÉGIAL

En brossant le tableau de l'organisation de l'enseignement secondaire et collégial, le Conseil s'arrête d'abord sur les caractéristiques du secondaire. Les observations seront ensuite mises en regard de ce que l'on trouve au collégial, ce qui permettra de formuler, en cours de route, des commentaires sur le degré d'harmonisation entre ces deux composantes de notre système d'enseignement.

2.1.1 Les caractéristiques de l'enseignement secondaire

Dans toute discussion sur l'enseignement secondaire et sur le cheminement des élèves du secondaire au collégial, des expressions comme «le nouveau régime» ou «les nouveaux programmes» apparaissent tôt ou tard, faisant sentir au non-initié que, à un certain moment, des changements importants ont eu lieu. Il devient alors indispensable de faire la lumière sur ces modifications, de les identifier, de les situer dans le temps. Comme on le verra, plusieurs des principales modifications intervenues au secondaire sont assez récentes et viennent tout juste d'avoir leur impact au collégial; certaines n'ont même pas encore eu leur effet dans les collèges.

2.1.1.1 L'ancien et le nouveau régimes pédagogiques

Ce que l'on appelle couramment l'**ancien régime** du secondaire est celui qui est défini, à larges traits, par le *Règlement numéro 7*[1] de 1971. Ce règlement intègre la plupart des dispositions du règlement antérieur, le *Règlement numéro 1* de 1966. Les différents articles du *Règlement numéro 7* entraient en vigueur le 1er septembre 1971 ou le 1er septembre 1972.

1. *Règlement numéro 7 du ministère de l'Éducation relatif au cadre général d'organisation de l'enseignement de la classe maternelle, du niveau élémentaire et du niveau secondaire*, arrêté en conseil nº 1497 du 27 avril 1971, avec modifications ultérieures.

Le *Règlement numéro 7* n'établit que «les grandes orientations, les principes de base du régime pédagogique de l'enseignement»[2]. Pour ce qui est des précisions sur la répartition du temps d'enseignement, sur le classement et le cheminement des élèves ou sur les exigences de sanction des études, on les trouve dans divers autres documents, guides et directives. Ainsi, les commissions scolaires recevaient, pour chaque année, des directives du Ministère au sujet des grilles-matières et de la sanction des études. Ces règles pouvaient donc varier d'une année à l'autre.

Par ailleurs, le *Règlement numéro 7* «se veut un cadre souple qui laisse une large part à la créativité et à l'innovation au niveau de la commission scolaire, de l'école et de la classe»[3]. On en était alors à une époque de décentralisation poussée dont les programmes-cadres constituent une manifestation notoire.

Le **nouveau régime** est celui dont le cadre est défini par le règlement de 1981. En effet, à la suite du *Livre vert* de 1977[4] et du *Livre orange* de 1979[5], le gouvernement remplaçait, en 1981, le *Règlement numéro 7* par deux nouveaux règlements, l'un portant sur l'enseignement primaire et l'éducation préscolaire et l'autre sur l'enseignement secondaire[6]. Ce dernier, intitulé le *Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire*, a été modifié à plusieurs reprises depuis; les modifications les plus récentes et les plus importantes ont été apportées en 1986 et en 1988[7]. Le nouveau règlement est plus détaillé que le précédent; on y trouve désormais les règles touchant, entre autres choses, les grilles-matières et la sanction des études ainsi qu'un certain nombre de principes d'ordre social ou pédagogique.

Une période de dix ou onze ans a été prévue pour l'implantation du nouveau régime. Ainsi, l'ancien régime continuait à s'appliquer, du moins pour ce qui est de la sanction des études, aux élèves inscrits en septembre 1981 en 1re année du secondaire et dont la fin des études secondaires était prévue pour 1985-1986; en 5e année, on a même accordé un sursis pour 1986-1987[8]. Autrement dit, c'est seulement depuis 1988 que les collèges ne reçoivent plus de candidats venant directement du secondaire avec un diplôme décerné selon les règles de l'ancien régime.

De plus, un **régime transitoire** prévaut pour les élèves commençant en 1re année du secondaire entre septembre 1982 et septembre 1986. C'est ainsi que, en 1989-1990, les élèves de 4e et de 5e années du secondaire suivent encore le régime transitoire alors que le nouveau régime s'applique intégralement aux élèves des 1re, 2e et 3e années. En 1990-1991 et en 1991-1992, années de sursis, seuls les élèves de 5e année pourront encore cheminer selon le régime de transition.

Pour les collèges, cela signifie que durant la période allant de septembre 1986 à septembre 1991, les élèves qui leur viennent directement du secondaire auront reçu leur diplôme en vertu du régime transitoire[9]; cela peut être le cas encore pour plusieurs élèves arrivant en septembre 1992.

Il est donc utile de s'arrêter ici sur quelques caractéristiques de l'ancien et du nouveau régimes d'études, comme la durée de la formation, ses principales composantes, les filières, la formation commune, le système de voies, les cours à option et les règles de sanction des études. On signalera en outre, chaque fois que cela sera pertinent, les différences entre le nouveau régime intégral et le régime transitoire.

La durée et les deux cycles

À la fin des années 60, on commençait à mettre en application la disposition du *Règlement numéro 1* selon laquelle l'enseignement secondaire devait s'étaler sur cinq ans[10]. Cependant, l'ancien régime refusait, en principe, la subdivision du cursus scolaire en «années-degré», alors que le nouveau règlement divise les cinq années du secondaire en deux cycles, le premier cycle couvrant les deux premières

2. *Règlement numéro 7 du ministère de l'Éducation*, le Ministère, 1971, (brochure), p. 7.
3. *Ibid.*, p. 4.
4. Ministère de l'Éducation, *L'enseignement primaire et secondaire au Québec*; Livre vert, 1977.
5. Ministère de l'Éducation, *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, 1979.
6. Décret nº 552-81 du 25 février 1981.
7. Décrets 1852-86 et 1855-86 du 10 décembre 1986 et 115-88 du 27 janvier 1988.
8. Voir *Les régimes de sanction*, document synthèse préparé par la Direction générale des programmes, 10 octobre 1988.
9. Ou, en septembre 1986 et 1987, selon l'ancien régime, comme on l'a vu plus haut.
10. Comme, d'autre part, on n'avait pas encore réduit de sept à six le nombre d'années du cours primaire (ou «élémentaire»), le secondaire V constituait alors une douzième année d'études.

années du secondaire, le second cycle, les troisième, quatrième et cinquième années [11].

Les composantes de la formation

Le *Règlement numéro 7* définissait ainsi les composantes du «profil scolaire de l'élève» (ou du programme d'études):

a) des cours dans les disciplines communes à tous les élèves;
b) des cours dans une concentration;
c) des cours complémentaires;
d) des activités étudiantes.

Le règlement de 1981 ne retient pas la notion du «profil scolaire» avec ses quatre éléments constitutifs. Il fait plutôt une distinction entre cours obligatoires et cours à option. Les cours obligatoires, avec le nombre de crédits afférents, sont précisés pour chacune des années d'études. Pour les cours à option, le règlement ne précise que le nombre de crédits disponibles [12], laissant au Ministre la responsabilité de déterminer la liste des cours.

Les filières

Après l'abolition des «sections», qui caractérisaient l'école secondaire du début des années 60, et la mise sur pied de l'école secondaire polyvalente préconisée dans le *rapport Parent*, trois principales filières se sont cristallisées au cours des années 70, à savoir la formation générale, la formation professionnelle longue et la formation professionnelle courte. À la fin des années 70, les cours professionnels se donnaient presque exclusivement en 4e et 5e années dans la filière professionnelle longue et en 3e et 4e années dans la filière professionnelle courte.

Le règlement de 1981 et la réforme de l'enseignement professionnel apportée par la modification de décembre 1986 [13] viennent situer ces «filières» dans une perspective nouvelle [14]. Dorénavant, la formation générale est la voie par laquelle tous les élèves doivent passer jusqu'au terme de la scolarité obligatoire [15]. C'est seulement après avoir terminé sa formation générale que l'élève pourra s'engager dans les différentes «filières» de formation secondaire professionnelle [16].

Les cours de disciplines communes

Sous l'ancien régime, quelle que soit la filière, les cours de disciplines communes occupaient presque toute la place à l'horaire en 1re et 2e années, soit 30 périodes par semaine sur un total de 35 périodes. Pour les élèves inscrits en formation professionnelle longue ou en formation générale, les disciplines communes constituaient, au total sur les cinq années, environ les deux tiers du programme d'études [17]. Selon le nouveau régime, les matières obligatoires occupent une place encore plus importante, totalisant, dans le programme de formation générale, 87 % du temps de la 1re à la 5e année [18].

Les cours

Le nouveau régime a amené des modifications importantes à la grille-matières. Tantôt on a créé de nouveaux cours – comme, par exemple, le cours d'écologie en 1re année ou le cours d'éducation économique en 5e année –, tantôt on a modifié des ensembles entiers, comme les cours de mathématiques au second cycle. Mais, d'une manière plus générale, on a procédé à la révision de tous les cours ou, selon la terminologie du secondaire, de tous les programmes. Le *Livre orange* de 1979 avait annoncé des mesures fermes à ce propos: il fallait remplacer les programmes-cadres par des «programmes plus précis et comportant des objectifs et des contenus essentiels obligatoires, des contenus indicatifs et des éléments propres à favoriser la réalisation des objectifs éducatifs poursuivis dans ces programmes [19]».

11. Selon le texte de 1981, le second cycle pouvait durer entre deux et quatre ans, compte tenu de la durée de la formation professionnelle. Une modification a été apportée en 1986 qui fixe le second cycle à trois ans, la formation professionnelle étant placée désormais «hors cycle».
12. Le «crédit» correspond, en formation générale, à 25 heures d'activités (article 26).
13. Articles 42.1 et suiv.
14. Le terme «filière», qui fait son apparition dans le règlement avec la modification de 1986, s'y trouve réservé aux principaux cheminements en formation professionnelle.
15. C'est-à-dire jusqu'à l'obtention du diplôme d'études secondaires ou jusqu'à l'âge de 16 ans.
16. On trouve plus de détails à ce sujet dans le quatrième chapitre consacré à la formation professionnelle.
17. 110 ou 120 périodes par semaine sur un total de 175, voir la directive nº 08-00-12 sur l'*Organisation de l'enseignement secondaire* du ministère de l'Éducation, datée du 12 décembre 1975.
18. 154 crédits sur un total de 178.
19. Ministère de l'Éducation, *L'école québécoise*..., p. 93.

L'arrivée des nouveaux programmes a créé un peu d'incertitude parmi les professeurs du secondaire, comme c'est normal dans une période de changement. **Mais ce qu'il importe surtout de souligner, c'est que la nouvelle grille-matières et les nouveaux programmes ont été élaborés, à quelques exceptions près, sans que le milieu collégial ait été consulté ou même informé**.

Les voies

En s'arrêtant au système des voies, qui est l'une des caractéristiques de l'ancien régime, on saisit mieux tout le sens de l'expression «cours de disciplines communes». L'un des principes fondamentaux retenus lors de la mise sur pied de l'école secondaire polyvalente, à la fin des années 60, était la possibilité pour l'élève de progresser à son rythme et selon ses goûts et ses capacités. Les cours à option (cours complémentaires et de concentration) s'inscrivaient dans cette optique comme, aussi, le principe des options graduées et de la promotion par matière. De plus, dans un certain nombre de matières, l'élève pouvait suivre, à chacune des années, un cours plus ou moins avancé, plus ou moins exigeant. Dans un document de 1967[20], on propose, pour le secondaire V, jusqu'à quatre degrés de difficulté en français et cinq en mathématiques. Dans la réalité, on a retenu, au moins pour les cours de langue maternelle, de mathématiques et de langue seconde, trois voies – allégée, régulière et enrichie – à chacune des années. Ces voies étaient identifiées par des numéros de cours différents et elles étaient sanctionnées par des examens différents.

C'est dire que l'existence d'un important tronc commun, constitué de cours de disciplines communes, ne signifiait pas que tous les élèves suivaient les mêmes cours, notamment en français, en anglais et en mathématiques. Petit à petit, selon ses goûts et ses capacités, l'élève s'orientait vers une voie plus légère, moyenne ou plus exigeante. Avec le temps, ce choix est devenu de moins en moins celui de l'élève et de plus en plus celui de l'école qui orientait l'élève vers telle ou telle voie selon son rendement scolaire. D'une manière ou d'une autre, le fait de suivre une voie plus ou moins avancée au secondaire avait naturellement des répercussions sur la préparation de l'élève aux études collégiales et la voie allégée devenait pour plusieurs un cul-de-sac. Cela a certainement contribué au discrédit dans lequel est tombé le système des voies.

20. Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'élémentaire et du secondaire, *Document de travail 6. Le décloisonnement des cours de l'école secondaire*, mai 1967.

Avec le nouveau régime, les voies ont été abolies, ce qui se manifeste par des numéros de cours et des examens uniques. Le *Livre orange* de 1979 avait d'ailleurs été formel à ce sujet[21]. Le recours plus systématique à un enseignement individualisé devait permettre à chacun des élèves de progresser à son rythme. Il demeure que, désormais, tous les élèves sont invités aux mêmes apprentissages obligatoires et sont soumis aux mêmes exigences de base. On comprend aisément l'importance de ce changement dans l'optique de l'harmonisation du secondaire et du collégial.

Il convient toutefois de signaler dès maintenant que, dans quelques matières obligatoires, l'élève peut choisir entre un cours de base et un cours plus avancé: c'est le cas en mathématiques en 5e année et ce sera le cas, dès que les programmes d'études seront disponibles, en sciences physiques en 4e année[22].

Cours de concentration, cours complémentaires et cours à option

Sous l'ancien régime, les cours de formation professionnelle s'inscrivaient dans le «profil scolaire» comme des cours de concentration. Pour la filière de formation générale, on ne distinguait pas nettement entre cours de concentration et cours complémentaires. On recommandait cependant que les élèves choisissent ces cours dans un champ de concentration donné, soit arts et lettres (y compris langues), soit sciences humaines (y compris éducation physique), soit sciences [de la nature] et mathématiques[23].

Dans le nouveau régime, les cours à option occupent une place d'autant plus réduite que les cours obligatoires ont pris de l'expansion. Compte tenu de la difficulté de prolonger la journée d'école, il ne reste guère qu'une «marge de manoeuvre» de **deux** crédits en 1re année, qui peut être utilisée pour introduire un ou des cours optionnels. Cependant, le plus souvent, lorsqu'il est question des options au secondaire, on a à l'esprit les **quatre** crédits en 3e année, les **huit** crédits en 4e et les **douze** crédits en 5e. Chaque commission scolaire offre les cours optionnels qu'elle juge pertinents et viables parmi ceux qui sont approuvés par le Ministre.

21. Ministère de l'Éducation, *L'école québécoise...*, p. 145.
22. Le troisième chapitre fournit une information détaillée à ce sujet.
23. *Organisation de l'enseignement secondaire*, directive du ministère de l'Éducation, 12 décembre 1975.

Les matières dans lesquelles des cours à option au second cycle figurent dans les instructions du ministère de l'Éducation sont les suivantes[24]:

- **arts** : art dramatique, arts plastiques, danse et musique;
- **sciences de la nature** : biologie, géologie, sciences physiques, physique et chimie[25];
- **mathématiques**;
- **informatique**;
- **français**;
- **sciences humaines** : histoire, géographie, religion;
- **éducation technologique** : construction mécanique, construction architecturale et travaux publics, technologie et gestion;
- **divers** : économie familiale, éducation physique;
- **littérature anglaise** (dans les écoles anglophones).

La sanction des études

Les règles de sanction en formation générale sont bien plus précises dans le nouveau régime que dans l'ancien, et plus exigeantes, du moins en apparence. Alors qu'auparavant le diplôme[26] attestait la réussite de cours totalisant 18 unités, soit environ 1200 heures de formation[27], le régime de 1981 stipule qu'il faut obtenir, de la 1re à la 5e année, un total de 130 crédits (sur une possibilité de 178)[28], ce qui correspond à 3250 heures de formation. Or, cette différence, qui semble énorme, est sans doute en grande partie plus apparente que réelle. En effet, même sous l'ancien régime, en vertu du principe de la promotion par matière, les élèves devaient normalement réussir les cours dans chacune des principales matières à chacune des années pour se rendre jusqu'en 5e année et obtenir les unités sanctionnant la réussite de l'ensemble des apprentissages. Il semble donc que la différence à cet égard entre les deux régimes de sanction réside en réalité dans le fait que, désormais, on comptabilise, pour mieux les valoriser, les apprentissages à chacune des années du cours secondaire.

Le nouveau régime va cependant beaucoup plus loin que l'ancien dans la précision des cours à réussir en 4e et 5e années. Sous l'ancien régime, 10 des 18 unités qu'il fallait obtenir devaient se rapporter à des cours de 5e année ou reconnus comme tels dont, obligatoirement, les cours de langue maternelle (en 5e année), de langue seconde (anglais en 4e ou 5e année; français en 5e année) et – depuis la fin des années 70 – histoire (en 4e année). Le nouveau régime prescrit la réussite des 40 crédits obligatoires suivants:

- 12 crédits en langue maternelle (4e et 5e années);
- 8 crédits en langue seconde (4e et 5e années);
- 4 crédits en mathématiques (4e année);
- 2 crédits en religion/morale (4e ou 5e année);
- 4 crédits en sciences physiques (4e);
- 8 crédits en sciences humaines (cours de 3e, 4e ou 5e année);
- 2 crédits dans des matières de formation de la personne (4e ou 5e année).

Il demeure vrai, comme le font remarquer certains observateurs, qu'un élève peut avoir cumulé tous les crédits nécessaires pour le DES dès la 4e année, exception faite des crédits en français et en anglais de 5e année; il peut donc, théoriquement, négliger ses autres cours de 5e année et obtenir malgré cela son diplôme.

Par ailleurs, la note de passage dans le nouveau régime est de 60 % plutôt que de 50 %, et ce non seulement pour les examens officiels, mais dans tous les cours[29]. Des ajouts faits en 1983 ont permis d'étaler l'implantation de cette disposition, de sorte que son application en 5e année devenait obligatoire seulement à partir de l'année scolaire 1986-1987. Cette hausse des exigences a eu des effets importants sur les taux d'échecs aux examens du Ministère.

Des différences touchant les exigences de sanction des études sont à signaler entre le nouveau régime et le régime transitoire. Tout en empruntant au nouveau régime les exigences quant au nombre total de crédits (130), le régime transitoire maintient les dispositions de l'ancien régime quant aux matières à

24. Ministère de l'Éducation, *L'organisation des activités éducatives au préscolaire, au primaire et au secondaire. Instruction 1989-1990*, 28 novembre 1988.

25. Dans ces trois dernières matières, les nouveaux cours sont encore en élaboration.

26. L'appellation du diplôme a varié: *certificat de fin d'études secondaires* jusqu'en 1977-1978, *certificat d'études secondaires* (abrégé: CES) pendant quelques années, puis *diplôme d'études secondaires* (abrégé: DES) depuis 1980-1981. Pour éviter la confusion, c'est cette dernière appellation qui sera utilisée dans le texte même si, à strictement parler, cela constitue un anachronisme pour la période précédant 1980.

27. Le calcul est fondé sur l'information fournie par le Conseil supérieur de l'éducation (dans *Les sciences de la nature et la mathématique au deuxième cycle...*), selon lequel une unité correspondait à 1/14 d'une année de 945 heures de formation. D'après le *Règlement numéro 7* (art. 28 et 31), l'année scolaire devait compter plutôt 1050 heures.

28. Article 43.

29. Article 47.

réussir en année terminale: langue maternelle, langue seconde et histoire; on n'y a ajouté que religion/morale. Ainsi, les exigences de réussite en mathématiques et en sciences en 4e année, par exemple, ne s'appliquent pas aux élèves qui sont en 4e année en 1988-1989, ni à ceux qui commencent leur 4e année en 1989-1990.

La clientèle

On n'a pas toujours porté assez d'attention au fait que certaines modifications au régime pédagogique ont amené à l'enseignement secondaire régulier une clientèle qu'on n'y trouvait pas ou peu auparavant. Depuis 1971, les élèves passent normalement à l'école secondaire après six années d'études primaires, mais obligatoirement après sept années (soit, au plus tard, à l'âge de 13 ans[30]), alors qu'auparavant, le passage se faisait lorsque l'élève avait réussi son cours primaire, ce qui pouvait être à 12, 13, 14, 15 ans ou plus. Comme l'obligation de fréquenter l'école s'arrêtait à 15 ans, des élèves pouvaient quitter les études, encore durant les années 60, sans être passés par l'école secondaire.

De plus, le nouveau régime pédagogique favorise, dans tous les cas où cela est possible, l'intégration à l'enseignement régulier des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (art. 13). Enfin, la scolarité obligatoire vient d'être prolongée d'une année[31].

C'est dire que l'enseignement secondaire régulier doit accueillir plus souvent et plus longtemps un certain nombre d'élèves qui n'ont pas nécessairement le goût, les aptitudes ou les attitudes souhaitées pour la poursuite des études. Par ailleurs, l'école secondaire reçoit aujourd'hui des élèves allophones de plus en plus nombreux.

2.1.1.2 Le projet de réforme du régime pédagogique du secondaire

À la suite de l'adoption par l'Assemblée nationale, en décembre 1988, de la nouvelle *Loi sur l'instruction publique*, il devenait nécessaire d'apporter un certain nombre de modifications au règlement sur le régime pédagogique du secondaire. À cette occasion, le ministère de l'Éducation propose une nouvelle rédaction de ce règlement, intégrant, entre autres choses, certains changements à la grille-matières en 4e et en 5e années. La plus récente version de ce projet[32] comporte ainsi plusieurs points qui revêtent un intérêt particulier dans l'optique de l'harmonisation du secondaire et du collégial:

- Un élève qui démontre qu'il a atteint les objectifs d'un cours n'est pas tenu de le suivre.
- Les cycles sont maintenus tels quels. Cependant, le texte du projet précise que la durée totale des deux cycles peut être inférieure à cinq ans lorsque les objectifs obligatoires sont atteints; d'autre part, on fixe à sept ans la durée maximale des études secondaires.
- On revient à l'appellation «unité»; elle correspond, comme l'actuel «crédit», à 25 heures d'activités d'apprentissage.
- À partir du 1er juillet 1991, la plage de cours obligatoires sera augmentée de quatre unités en 4e année: deux en mathématiques et deux en sciences de la nature (sciences physiques); du même coup, la place disponible pour les cours à option est réduite d'autant.
- Les exigences touchant la sanction des études sont modifiées, à partir de 1991, pour tenir compte du nombre accru d'unités obligatoires en mathématiques et en sciences physiques en 4e année; puis, dans un deuxième temps, à partir du 1er juillet 1995, c'est la réussite du cours de mathématiques de 5e année (quatre unités) qui sera exigée[33].
- Le nouvel article résumant les grilles-matières contient un dispositif selon lequel aucune unité supplémentaire sera reconnue dans le cas où la commission scolaire utilise à des fins d'enrichissement le temps alloué pour les cours à option.
- Une sous-section du règlement est consacrée à l'évaluation des apprentissages.
- Rien de nouveau au sujet de la formation professionnelle, si ce n'est que:
  - les articles qui régissent cette formation font l'objet de sections distinctes à l'intérieur du règlement;
  - on permet à l'élève de suivre, «en dehors de l'horaire régulier de son programme de formation professionnelle ou une fois les cours de formation professionnelle terminés, [...] des cours de formation générale en vue de l'obtention du diplôme d'études secondaires».

30. *Règlement numéro 7*, art. 24; *Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire*, art. 21.

31. *Loi sur l'instruction publique*, (art. 14), sanctionnée le 23 décembre 1988.

32. Soumis, pour consultation, au Conseil supérieur de l'éducation le 13 juillet 1989.

33. Le troisième chapitre fournit plus de détails sur les cours obligatoires et optionnels de mathématiques et de sciences de la nature.

2.1.1.3 Les faits saillants de l'évolution du secondaire

Les observations qui précèdent au sujet de l'ancien et du nouveau régime d'études au secondaire, ainsi que du projet de modification de juillet 1989, montrent que l'enseignement secondaire a connu une importante évolution depuis vingt ans et que cette évolution semble se poursuivre. L'analyse permet aussi de constater que cette évolution va dans un sens très précis, dont on peut dégager dès maintenant les grandes lignes.

- Le passage obligatoire au secondaire à 13 ans, l'intégration d'élèves connaissant des difficultés de comportement et d'apprentissage, et la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans signifient qu'on a voulu assurer une formation secondaire régulière, aussi longue que possible, à l'ensemble des adolescents.

- Le report des cours professionnels après la fin de la scolarité obligatoire signifie que la formation secondaire qu'on veut assurer à tous est une formation générale.

- Le report des choix – à toutes fins utiles – au second cycle, l'abolition des voies et l'importante extension de la plage des cours obligatoires dans le nouveau régime constituent autant de modifications qui vont dans le sens d'uniformiser le curriculum; la formation générale pour tous est, de plus en plus, une formation commune.

- Cette formation générale commune, destinée à tous, est de plus en plus encadrée par des programmes d'études précis, des règles de sanction plus détaillées et plus exigeantes, ce qui dénote une volonté d'assurer une formation de qualité.

Cette évolution est conforme à la mission de l'école secondaire, qui a été analysée dans le premier chapitre de ce rapport, en ce qu'elle traduit les efforts en vue d'assurer à tous une bonne formation générale de base. Cela constitue déjà un défi important. On aura cependant l'occasion de revenir sur certains éléments, notamment sur le rétrécissement progressif de la plage des options et sur l'éventail de choix existant, qui, aux yeux du Conseil, soulèvent des interrogations dans l'optique de l'harmonisation avec les études collégiales.

2.1.1.4 Quelques autres caractéristiques du secondaire actuel

Il y a lieu de rappeler quelques autres caractéristiques de l'enseignement secondaire qui sont essentielles dans la perspective de l'harmonisation du secondaire et du collégial: la diversité des situations due en partie aux modifications récentes du régime et en partie à la marge d'autonomie des commissions scolaires; les règles de promotion; l'orientation scolaire et professionnelle; l'encadrement des élèves.

La diversité des situations

Avec l'implantation progressive du nouveau régime d'études et de nouveaux cours, le secondaire se trouve dans une période de transition, et de nouvelles modifications se dessinent déjà. En outre, les commissions scolaires disposent d'une certaine marge de manoeuvre dans la composition des grilles horaires.

Il ne faut donc pas se surprendre que les situations puissent varier d'une commission scolaire à une autre en ce qui est, notamment, du stade d'implantation des nouveaux cours, du nombre d'heures consacrées à telle ou telle matière, de la présence ou non d'éléments d'enrichissement dans les contenus enseignés ou de l'organisation de classes homogènes ou hétérogènes. Cependant, la diversité qu'on peut constater au secondaire peut devenir dérangeante pour le collégial lorsqu'il reçoit des élèves qui n'ont pas les mêmes acquis, tout en ayant étudié les mêmes matières.

La promotion

Le *Règlement numéro 7* stipulait que la promotion, au secondaire, devait se faire cours par cours; c'est ce qu'on appelle couramment la promotion par matière. Ainsi, un élève qui était en principe en troisième année au secondaire pouvait avoir à reprendre certains cours de première année. Comme ce régime était difficile à appliquer pour des raisons administratives, le nouveau régime pédagogique prévoit des exceptions en cas de situations pédagogiques particulières ou de contraintes dues à l'organisation [34].

Or, à cause précisément de difficultés pédagogiques et administratives, certaines commissions scolaires appliquent des règles de promotion par classe-année

34. *Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire*, acticle 42.

qui limitent les écarts de niveau et évitent l'éclatement de l'horaire d'un groupe d'élèves. On tient compte alors du nombre de crédits accumulés et on applique des exigences particulières touchant la réussite des matières principales; l'élève qui n'aura pas atteint ces exigences doit reprendre son année. Ainsi, d'une manière générale, les élèves d'une même classe suivent ensemble les mêmes cours, exception faite, bien entendu, des cours à option.

L'orientation scolaire et les cours d'éducation au choix de carrière

L'école secondaire fournit une orientation scolaire et professionnelle selon diverses formules[35]. Nous retenons ici les cours d'éducation au choix de carrière et les services complémentaires fournis par des conseillers d'orientation. L'éducation au choix de carrière a été introduite comme matière scolaire en 1981 et se donnait jusqu'en 1986 à raison d'un crédit par année de la 1re à la 5e année. En 1986, cette matière a été supprimée en 1re et 2e années pour faire place à un cours de sciences physiques. L'enseignement de l'éducation au choix de carrière est donné par des professeurs pour qui ces cours constituent souvent un complément de tâche, notamment dans les petites commissions scolaires.

Les conseillers d'orientation ont pour tâche d'offrir des services plus individualisés. Il y aurait en moyenne dans le réseau secondaire un conseiller d'orientation pour 875 élèves. On peut se demander s'ils peuvent réellement suffire à la tâche de rencontrer et de conseiller individuellement tous les élèves qui en ont besoin.

Par ailleurs, les commissions scolaires et les collèges organisent, souvent conjointement, des séances d'information sur les études collégiales, que ce soit sous forme de visites de représentants des collèges dans les classes du secondaire, de journées de portes ouvertes dans les collèges, de soirées d'information pour les élèves et les parents ou autrement. L'information donnée sous cette forme s'adresse, sauf cas d'exception, aux élèves de 5e année du secondaire.

L'encadrement des élèves

On sait que, à l'école primaire, c'est un même professeur qui enseigne pratiquement toutes les matières à un groupe donné d'élèves. Ce professeur est donc en mesure de suivre l'élève dans l'ensemble des matières, de le connaître et de lui fournir un encadrement global. Au secondaire, l'élève se trouve face à plusieurs professeurs qui lui enseignent chacun sa matière et qui ne peuvent donc avoir une vue aussi complète des progrès de l'élève. De plus, chaque professeur enseigne à plusieurs groupes d'élèves et il est donc difficile pour lui de s'engager dans l'encadrement de chaque élève.

Cependant, au secondaire comme au primaire, le groupe-classe reste généralement ensemble dans les différentes matières (sauf, bien entendu, dans les cours à option en 3e, 4e et 5e années) et suit un même horaire. Le professeur nommé responsable de la classe connaît donc l'horaire de l'ensemble des élèves pour lesquels il a une responsabilité d'encadrement particulière et il peut planifier assez facilement des rencontres en dehors des heures de cours.

2.1.2 Les caractéristiques de l'enseignement collégial

Dans un premier temps, l'organisation des études collégiales était régie par le *Règlement numéro 3 relatif aux études pré-universitaires et professionnelles*[36]. Ce règlement, qui ne comptait que sept articles, était complété par le régime pédagogique, expérimental et provisoire, de 1967, dont on trouve le texte dans les éditions successives de *L'annuaire de l'enseignement collégial*, puis des *Cahiers de l'enseignement collégial*. Ce régime pédagogique était en vigueur, avec des modifications mineures, jusqu'en 1984, alors que fut adopté le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*[37].

On peut donc parler, pour le collégial comme pour le secondaire, d'un ancien régime et d'un nouveau. Il n'est pas sans intérêt de constater que, dans les deux cas, l'ancien régime prend sa racine dans la réforme du système d'enseignement des années 60 avec, respectivement, les règlements numéro 1 et numéro 3, et que le nouveau régime est introduit au début des années 80.

Les caractéristiques du régime pédagogique du collégial de 1967 et de celui de 1984 sont examinées

35. Le Conseil supérieur de l'éducation se propose de fournir une information plus complète sur ce sujet dans son rapport annuel 1988-1989.

36. Approuvé par l'arrêté en conseil n° 591, le 30 mars 1966. Le texte est repris dans le *Règlement sur les études collégiales* de 1981 (R.R.Q., 1981, chap. C-60, r. 5), qui ne fait que remplacer l'expression «études pré-universitaires et professionnelles» par «études collégiales».

37. Règlement adopté le 29 février 1984, entré en vigueur le 1er juillet 1984.

ici, autant que faire se peut, en les mettant en parallèle avec les caractéristiques du secondaire. En procédant ainsi, le Conseil veut mettre en lumière les ressemblances dans l'organisation de l'enseignement qui sont de nature à favoriser l'harmonisation entre les deux ordres d'enseignement ou, dans le cas contraire, les différences qui pourraient rendre cette harmonisation plus problématique.

2.1.2.1 Le régime pédagogique du collégial

Les conditions d'admission

Après les ajustements nécessaires dans une période de réorganisation de l'enseignement secondaire, le diplôme d'études secondaires ou un diplôme jugé équivalent par le Ministre a été fixé comme la condition de base d'admission au collégial. Ainsi, dès les premières années d'existence des cégeps, le seuil d'accès normal aux études collégiales était le diplôme de «secondaire V».

De plus, il fallait satisfaire aux exigences spécifiques du programme choisi, puis aux conditions particulières du collège[38]. Les exigences spécifiques des divers programmes étaient énumérées dans des directives annuelles du ministère de l'Éducation à l'intention des commissions scolaires. Ces exigences consistaient en cours préalables du secondaire, et la directive émise en vue de l'admission en septembre 1973[39] fait voir que le système des préalables était déjà bien implanté à cette époque. Cela semblait sans doute d'autant plus normal que des exigences de cette nature existaient également pour le passage du collégial à l'université. En effet, les premières éditions des *Cahiers de l'enseignement collégial* consacraient trois pages à l'énumération des «structures d'accueil» universitaires[40]; le terme même laisse entendre qu'on voyait – ou voulait faire voir – ces contraintes plutôt comme des mesures facilitant le passage.

Les conditions d'admission particulières posées par les collèges pouvaient être de divers ordres. Plusieurs collèges se donnaient des critères de préférence pour les cas où ils recevaient des candidats à des programmes dont les places étaient limitées. Le plus souvent, ils favorisaient alors les candidats provenant de la région. Quelques collèges ajoutaient, pour certains programmes, d'autres cours préalables que ceux exigés par le Ministère[41], ce qui n'est plus possible sous le nouveau régime[42].

À l'exception de cette restriction touchant les conditions d'admission particulières posées par les collèges, le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* reconduit les règles en vigueur sous le régime provisoire. Ainsi, la condition générale d'admission est de détenir un diplôme d'études secondaires ou d'avoir une formation jugée équivalente. Récemment, on a précisé que le diplôme d'études professionnelles ouvrait aussi, à certaines conditions, la voie au collège. En outre, le Ministre peut fixer des conditions d'admission particulières à certains programmes, notamment sous la forme de cours préalables.

La durée des études

La durée des études collégiales, qui a été fixée à deux ans pour les programmes du secteur général et à trois ans pour les programmes du secteur professionnel, ne semble pas en soi être de nature à affecter l'harmonisation entre le secondaire et le collégial.

Par contre, un autre fait mérite d'être signalé, parce qu'il revient souvent dans les discussions sur le niveau de préparation aux études collégiales. Selon l'article 3 de l'ancien *Règlement numéro 3*, «l'élève admis [aux études collégiales] s'inscrit à des matières de niveau de 12e année». Or, pendant les dix premières années d'existence des cégeps, les élèves y arrivaient après une scolarité de douze ans (sept ans au primaire et cinq ans au secondaire); la première année des études collégiales était donc leur 13e année. C'est seulement vers la fin des années 70 que les élèves ayant fait des études primaires de six ans arrivent dans les collèges et que l'article 3 cité ci-dessus correspond effectivement au cheminement des élèves. Mais entre-temps, le milieu collégial s'est habitué à travailler avec des élèves ayant, en réalité, une année d'apprentissages et de maturation de plus que ce qui était «prévu»; la correction qui a été opérée dans les années 70 est souvent citée dans le milieu collégial comme l'une des raisons des difficultés que les élèves éprouvent à leur première année au collégial.

38. *Cahiers de l'enseignement collégial 1972-1973*, volume 01, p. 0-13.

39. Ministère de l'éducation, *Exigences spécifiques des programmes du cégep en septembre 1973*, directive n° 10-01-02, 10 février 1972.

40. Voir, par exemple, *Cahiers de l'enseignement collégial 1972-1973*, volume 01, p. 0-21 à 0-23.

41. Voir CLECES, réunion du 22 août 1977, Document 3.

42. *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, art. 2, alinéa 3.

Les composantes du programme

Au collégial, le programme d'études comprend des cours obligatoires, un champ de concentration ou de spécialisation et des cours complémentaires[43]. La similitude est frappante entre cette structure du programme au collégial et le «profil scolaire» de l'ancien régime du secondaire, et on peut penser que l'harmonisation entre les deux ordres d'enseignement devait en être facilitée[44]. Or, l'évolution du secondaire est allée dans un tout autre sens, celui de l'uniformisation du curriculum. C'est donc au collège que la grande majorité des élèves doivent, pour la première fois, choisir un programme d'études et même aménager certaines des composantes de leur curriculum individuel.

Les filières

Dès le début, il était clair que les cégeps offriraient deux types de formation, l'une préparant aux études universitaires et l'autre de type professionnel. Ces deux filières se dégagent avec beaucoup plus de netteté au collégial qu'au secondaire où, dans un premier temps, les programmes professionnels s'inscrivaient comme des variantes parmi d'autres du «profil scolaire» pour être reportés, avec la récente réforme, après la scolarité obligatoire.

Il faut noter aussi que la formation professionnelle au secondaire a le plus souvent été considérée comme terminale. Les différences des objectifs poursuivis en formation professionnelle au secondaire et au collégial et les préalables exigés dans beaucoup de programmes au collégial faisaient que cette filière ne se poursuivait pas sans difficulté d'un ordre d'enseignement à l'autre. Cet état de choses demeure, d'ailleurs, même avec la récente réforme de l'enseignement professionnel au secondaire[45].

43. Article 4 du régime pédagogique (année 1972-1973). Le texte est demeuré pratiquement identique dans le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, article 10.

44. Rapelons que, en outre, l'ancien régime du secondaire proposait, pour les cours de concentration, des orientations qui ressemblent aux concentrations qu'on trouve encore au secteur général du collégial: arts et lettres, sciences humaines, sciences de la nature (et mathématiques).

45. Le quatrième chapitre fournit plus de détails à ce sujet.

Les cours de disciplines communes

Au collégial, les disciplines communes sont, depuis les origines, le français, la philosophie et l'éducation physique[46]. On constate donc que toutes les autres matières communes du secondaire ou bien ne se donnent plus au collégial ou bien doivent faire l'objet d'un choix. Le français et l'éducation physique sont des matières que les élèves ont fréquentées depuis la première année d'école. La philosophie par contre est pour eux une discipline nouvelle. Mais même dans le cas du français, on peut s'interroger sur l'harmonisation entre la formation donnée au secondaire et au collégial. Ce n'est pas le lieu de reprendre ici les observations que le Conseil a déjà formulées au sujet de l'enseignement du français[47]. Mais il importe de rappeler que, compte tenu des besoins des élèves et de l'état de leur maîtrise du français, il est impérieux qu'il y ait plus de continuité et plus d'harmonisation touchant autant l'enseignement de la langue que l'enseignement de la littérature.

Les voies

La commission Parent avait prévu que l'enseignement collégial pourrait prendre comme point de départ les connaissances et les besoins de chaque élève. Pour les cours communs obligatoires de langues, la commission précise que

> «...le contenu des cours pourra varier selon l'orientation des étudiants et leur maîtrise de ces matières. [...] L'enseignement des langues doit aussi être gradué, pour des étudiants qui en sont à des degrés différents de connaissance[48]».

Cela voudrait dire, pour l'enseignement du français, par exemple, que certains élèves suivraient des cours plus avancés, d'autres des cours moins avancés. Or, les cours obligatoires ont été conçus

46. Article 5 du régime pédagogique (1972-1973); articles 11 et 12 du *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*. Dans les collèges anglophones, l'anglais remplace le français et les «humanities» remplacent la philosophie.

47. Conseil des collèges, *La qualité du français au collégial: éléments pour un plan d'action*, novembre 1988. Dans cet avis, le Conseil propose au Ministre et aux collèges de faire de l'enseignement du français une priorité, de se donner un plan d'action vigoureux comportant, entre autres choses, la définition d'objectifs terminaux clairs, l'introduction d'un cours «de base» obligatoire assurant une meilleur jonction avec le secondaire, la multiplication des mesures d'aide à certains élèves et le financement adéquat des actions requises.

48. *Rapport Parent*, deuxième volume, par. 274.

comme des cours communs, non seulement dans le sens de disciplines communes, mais aussi au sens que ces cours sont d'un niveau commun. Le niveau est aussi le même pour tous dans les cours de concentration, de spécialisation et dans la plupart des cours complémentaires. Le système des voies ou son équivalent n'a jamais été implanté au collégial.

Les cours de concentration et les cours complémentaires

Au collégial, ce sont les cours «à option», c'est-à-dire surtout les cours de concentration[49] ou de spécialisation[50] et, dans une moindre mesure, les cours complémentaires qui occupent la plus large place des programmes d'études; parfois, on confond même la notion de programme avec les cours de concentration ou de spécialisation. Cette confusion s'explique dans le sens que l'élève, en choisissant son programme d'études, choisit de fait les cours non obligatoires.

Comme il a été signalé plus haut, le passage au collégial signifie donc, pour la majorité des élèves, la nécessité de choisir la plus grande partie des cours qu'ils auront à suivre.

La promotion et la sanction des études

Au collégial, la note de passage dans chacun des cours est de 60 %[51]. Le règlement actuel précise que la progression se fait par cours. Certes, aux fins administratives, on inscrit les élèves en 1re, 2e ou 3e année, mais il n'y a pas de promotion, à proprement parler, d'une année à l'autre et en aucun cas l'élève n'a à reprendre un cours qu'il a déjà réussi. Cela diffère donc du régime en vigueur au secondaire où, même si la promotion par matière demeure formellement la règle, les «contraintes dues à l'organisation[52]» imposent souvent, dans la réalité, la promotion par classe-année. Un élève qui n'est pas promu peut ainsi se voir obligé de reprendre des cours déjà réussis.

L'ancien régime pédagogique (art. 32) stipulait que l'élève, pour obtenir le diplôme d'études collégiales, devait avoir réussi tous les cours composant un programme. L'actuel *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* ne parle plus explicitement de la nécessité de réussir tous les cours ou d'obtenir toutes les unités prévues dans un programme[53]; l'article 34 stipule plutôt que l'élève doit avoir «atteint les objectifs du programme auquel il est inscrit»[54]. Jusqu'ici, cependant, la réalisation des objectifs a toujours été mesurée à l'aune de la réussite des cours.

L'une des principales différences entre le régime pédagogique du secondaire et celui du collégial est, en effet, la nécessité, au collégial, d'obtenir la totalité des unités prévues pour le programme, c'est-à-dire, réussir tous les cours ou remplacer les cours échoués par des cours équivalents, alors que, au secondaire, il suffit de réussir environ 3/4 des cours du programme d'études.

2.1.2.2 Autres caractéristiques du collégial actuel

L'orientation scolaire et l'encadrement des élèves

Au collégial, il n'y a pas de cours d'orientation scolaire et il n'y a pas, généralement, de personnes responsables de l'encadrement des différents groupes d'élèves. Comme au secondaire, l'élève fait face à des professeurs différents dans les divers cours mais, de plus, contrairement à ce qui se passe généralement au secondaire, les groupes d'élèves ne sont pas stables mais varient d'un cours à l'autre. Les élèves d'un groupe donné ne suivent pas nécessairement le même programme et ont rarement le même horaire[55], ce qui rend presque impossible de les réunir en groupe en dehors du cours en question. Cela crée des conditions particulières pour l'encadrement des élèves: celui-ci ne peut guère se faire qu'individuellement.

L'orientation scolaire et professionnelle est donnée, principalement, sur une base individuelle par des conseillers en orientation et par des aides pédagogiques individuelles. C'est, généralement, l'élève lui-même qui doit prendre l'initiative de demander les services de ces personnes qui, dans de nombreux

49. Au secteur général.
50. Au secteur professionnel.
51. Régime pédagogique 1972-1973, art. 24; *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, art. 27.
52. *Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire*, art. 42.
53. Sauf pour le diplôme sans mention (art. 35).
54. Exception faite des élèves «hors programme» régis par l'article 35.
55. Cela est vrai surtout au secteur général ainsi que pour les cours obligatoires et les cours complémentaires. Dans les cours de spécialisation, il arrive plus souvent que les mêmes élèves suivent ensemble plusieurs cours du programme.

collèges, sont trop peu nombreuses pour fournir de l'assistance individuelle à l'ensemble des élèves.

L'inscription dans un programme – le choix d'orientation

Au secondaire – comme au primaire – l'élève s'inscrit à l'école. Dans plusieurs localités, il peut choisir entre l'école publique et l'école privée, ou encore entre telle et telle école de la commission scolaire de son lieu de résidence[56]. Mais il n'a pas à choisir le programme d'études (contrairement à ce qui était prévu lors de la mise en place de l'école polyvalente à la fin des années 60); abstraction faite des cours à option et de l'enseignement professionnel, l'école secondaire offre maintenant un programme d'études unique.

Au collégial, cela se présente tout différemment. Même si la notion de programme n'est pas toujours définie, appliquée et vécue avec toute la rigueur et la cohérence qu'on pourrait souhaiter, il demeure que c'est le programme qui constitue la colonne vertébrale des études collégiales: les élèves font leur demande d'admission, puis s'inscrivent non seulement dans un collège donné mais à un programme précis.

C'est dire, d'une part, que le choix d'une orientation est reporté à l'entrée aux études collégiales ou, plus exactement, après la fin de la scolarité générale obligatoire au secondaire. Cela signifie, d'autre part, que le choix d'une orientation doit se faire au moment de l'entrée au collège – et, en réalité, plusieurs mois avant l'entrée – ce qui met en lumière toute l'importance de l'orientation scolaire et professionnelle au secondaire. Il est certes possible de changer d'orientation au cours des études collégiales, mais cela entraîne, dans la plupart des cas, des pertes de temps et le risque de perte de la motivation.

2.1.2.3 Faits saillants de l'évolution à la jonction du secondaire et du collégial

On a décrit plus haut le sens général de l'importante évolution que le régime pédagogique du secondaire a connue durant les deux dernières décennies. On est maintenant en mesure de dégager les impacts que cette évolution a eu sur l'harmonisation des études secondaires et des études collégiales.

- Les ambitions accrues du secondaire dans le but de mener au bout des études secondaires générales un plus grand nombre d'élèves qui, auparavant, étaient orientés vers d'autres types de cheminement, ont pour conséquence que plus d'élèves, ayant des profils intellectuels plus divers, peuvent désormais aspirer à entrer au collège.

- L'uniformisation du curriculum du secondaire, notamment l'abolition des voies, agit dans le même sens: il n'y a plus comme auparavant, au secondaire, de voies «faibles» qui ne mènent pas véritablement au collégial.

- Les régimes d'études de l'école secondaire polyvalente et du cégep étaient conçus selon le même modèle: l'élève avait à composer lui-même en grande partie son programme d'études à l'aide de cours de concentration et de cours complémentaires; puis, il progressait cours par cours. Malgré les désavantages que cela pouvait avoir au secondaire, l'élève, en arrivant au collège, était pourtant habitué à ce type de régime. L'évolution au secondaire du menu à la carte vers un menu unique a comme conséquence que le passage au collégial met l'élève en présence d'un régime d'études très différent de celui qu'il a connu jusque-là.

Compte tenu des impacts prévisibles de ces modifications, il est surprenant de constater qu'elles ont été entreprises sans concertation, voire souvent sans consultation entre les deux ordres d'enseignement et, apparemment, sans la préoccupation d'harmonisation du secondaire et du collégial qui était pourtant présente au moment de la réforme du système d'enseignement dans les années 60.

■ ■ ■

Mais, si on quitte ce niveau à proprement parler systémique pour voir comment l'élève, lui, vit concrètement la transition du secondaire au collégial, on sera mieux à même de savoir si la marche entre les deux ordres d'enseignement est trop haute ou mal ajustée. Cet examen plus pédagogique de la problématique conduit à mettre en relief le besoin d'aide des élèves et les moyens à mettre en oeuvre pour rendre plus harmonieux le passage du secondaire au collégial.

56. Quelquefois la présence d'une école alternative vient enrichir l'éventail.

2.2 LE CHOC DU PASSAGE DU SECONDAIRE AU COLLÉGIAL

Dans son rapport 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial[57], le Conseil des collèges a déjà qualifié de «choc du passage» les difficultés d'adaptation à un nouveau régime d'études et à un nouveau milieu scolaire que connaissent de nombreux jeunes au début de leurs études collégiales. Il s'agit ici de pousser un peu plus loin l'analyse des divers éléments qui contribuent à cet effet de «choc» afin de voir de quelle manière il pourrait être atténué.

2.2.1 Un choc qui s'inscrit dans la nature des choses

Ce «choc du passage», disons-le tout de suite, n'est pas vécu d'une manière dramatique par tous les élèves. Par ailleurs, il s'inscrit, jusqu'à un certain point, dans la nature des choses. On imagine mal, en effet, un système scolaire où tous les échelons, de la maternelle jusqu'à l'université, seraient façonnés d'une manière identique et où la vie scolaire se déroulerait, du début à la fin, selon un modèle uniforme. Or, tout changement qui intervient dans le cheminement d'un individu est susceptible de produire des effets, tantôt bénéfiques, tantôt perturbateurs.

Il y a lieu de croire, en effet, que certains côtés du «choc de passage» sont, non seulement inévitables, mais également valorisants et formateurs. Les transitions d'un ordre d'enseignement à un autre marquent, précisément par les différences que le jeune constate, des étapes dans son développement personnel. Tous ces passages, depuis l'école maternelle jusqu'à l'université ou au marché du travail, constituent des promotions, encore plus sensibles et valorisantes que l'avancement d'une classe à l'autre à l'intérieur d'un même ordre d'enseignement. Ils deviennent des occasions de dépassements et de nouveaux départs.

Formateurs aussi, ces passages, puisqu'ils préparent aux changements qui interviendront inévitablement au cours d'une vie: changements d'emploi, d'activités, de lieu de résidence, de vie familiale; prise en charge grandissante de son existence, voire de celle d'autres personnes. C'est la capacité d'adaptation à de tels changements qui se trouve ainsi développée chez l'individu – à condition, bien entendu, que les «chocs de passage» ne dépassent pas ce que l'élève est en mesure d'absorber.

Or, dans son rapport sur la réussite, les échecs et les abandons, le Conseil des collèges constate que, effectivement, le changement du régime d'études est trop radical pour beaucoup d'élèves qui, de ce fait, se trouvent désorientés au collégial et accumulent échecs et abandons de cours.

2.2.2 Un choc amplifié par certaines caractéristiques de l'enseignement secondaire

La consultation menée par le Conseil des collèges auprès de représentants des deux ordres d'enseignement, secondaire et collégial, a révélé que, d'un côté comme de l'autre, des perceptions contradictoires sont véhiculées au sujet de l'enseignement secondaire et de sa part de responsabilité dans le «choc du passage» du secondaire au collégial. Tantôt on reproche au régime du secondaire d'être trop rigide, obligeant l'ensemble des élèves à suivre le même moule, ce qui les désavantagerait quand vient le moment de choisir un cheminement personnel au collégial. Tantôt on considère, au contraire, que les quelques choix que l'élève doit faire en vue des 4e et 5e années du secondaire interviennent trop tôt, alors que le jeune n'est pas encore prêt, ce qui cause des erreurs d'orientation. Certains jugent l'encadrement au secondaire trop serré, ce qui freine le développement de l'autonomie – nécessaire au collégial – alors que d'autres déplorent qu'au secondaire, personne n'est en mesure de suivre l'élève d'assez près pour lui assurer l'orientation et le soutien individuels dont il a besoin. Ou encore, on affirme que les nouveaux programmes du secondaire contiennent trop de matière à apprendre, alors que, d'un autre côté, ces mêmes programmes seraient surtout axés sur des habiletés à acquérir; dans un cas comme dans l'autre, le résultat est insatisfaisant, puisque les connaissances sont peu approfondies et que les habiletés souhaitées ne sont pas acquises par un grand nombre.

Il n'est pas facile de faire la part des choses. Les situations diffèrent d'un milieu à l'autre et il est souvent malaisé de faire la distinction entre les faits et les perceptions. On ne fera que reprendre, ci-dessous, les affirmations qui reviennent le plus souvent ou qui semblent les mieux fondées et, au besoin, on poussera l'analyse un peu plus loin.

57. Conseil des collèges, *La réussite, les échecs et les abandons au collégial*, juin 1988.

2.2.2.1 Lacunes dans certains aspects de la formation

Les lacunes de la formation scolaire que l'on déplore le plus souvent chez les élèves provenant du secondaire concernent les «matières de base», c'est-à-dire, notamment, le français et les mathématiques. En français, c'est surtout du côté de l'écrit (la rédaction, mais aussi la compréhension) que les faiblesses des élèves sont les plus gênantes. Le ministre de l'Éducation a adopté, en 1988, un plan d'action pour l'enseignement du français au secondaire qui devra contribuer à améliorer la situation[58]. En proposant au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science d'arrêter aussi un plan d'action pour l'enseignement du français au collégial, le Conseil des collèges soulignait la nécessité de suivre de près l'évolution de la situation afin de pouvoir évaluer l'effet des mesures qui auront été prises et de procéder aux réajustements qui pourront se révéler nécessaires[59].

Dans le cas des mathématiques, on soutient que les élèves fonctionnent plus souvent par mimétisme, selon le modèle fourni par le professeur, que par une compréhension approfondie des problèmes et des outils de solution.

D'une manière plus générale, on considère que la formation générale des élèves est trop faible et que leurs connaissances manquent de profondeur. Mais, au-delà des connaissances, on trouve que les élèves n'acquièrent pas suffisamment, au secondaire, la capacité de raisonnement et de démarche logique, la curiosité intellectuelle, puis, peut-être plus grave encore, les méthodes du travail intellectuel. **Il apparaît ainsi que l'école secondaire éprouve beaucoup de difficulté à relever le défi consistant à donner à l'ensemble des jeunes une solide formation générale de base.**

Et ce sont de telles failles de l'enseignement secondaire qui sont en grande partie responsables des difficultés que de nombreux élèves éprouvent au collégial. Il faut donc espérer que le secondaire réussira à améliorer ces aspects de la formation.

Selon d'autres critiques, il y a trop peu de différence de la 1re à la 5e année du secondaire: l'élève connaît du début à la fin le même niveau d'encadrement et il est soumis au même régime pédagogique. Cela peut, selon le point de vue où on se place, être vu tantôt comme un avantage, tantôt comme un désavantage. Il n'est pas certain d'ailleurs que le passage entre le 1er et le 2e cycles et les choix que l'élève a à faire à partir de la 3e année ne soient pas vécus comme une progression dans le cadre du régime. Il est vrai cependant qu'on a reproché à certains programmes d'études – le programme de français en particulier – de manquer de gradation des apprentissages. Et certains croient constater un tel manque de gradation entre les 4e et 5e années, de telle sorte que l'élève peut être tenté de négliger les études en 5e année, surtout s'il a déjà accumulé pratiquement tous les crédits nécessaires à l'obtention du diplôme.

Plusieurs personnes font remarquer qu'au secondaire, les élèves s'habituent à travailler d'une leçon à l'autre, car ils ont peu de travaux longs à faire. Cela les prépare mal aux types de travaux qu'on leur demandera au collégial. Sur ce point encore, les pratiques varient, et dans de nombreuses classes, les élèves font l'expérience de travaux de plus longue durée à l'école secondaire, voire dès le primaire. Il serait souhaitable que de telles pratiques se généralisent au secondaire de telle sorte que les élèves soient amenés, progressivement, à travailler à plus long terme.

2.2.2.2 Faiblesse de l'information scolaire et professionnelle

Plusieurs interlocuteurs du Conseil ont souligné l'orientation scolaire et professionnelle incertaine de nombreux élèves. Les éléments de cette problématique qui ont été mis de l'avant le plus souvent sont les suivants.

C'est dès la fin de la 3e année du secondaire que se font les choix cruciaux de cours à option qui constituent des préalables pour de nombreux programmes au collégial. L'élève a alors habituellement 14 ou 15 ans. On comprend facilement qu'à cet âge, la plupart des jeunes n'aient pas fait leur choix parmi les multiples carrières possibles et imaginables. Dans cette situation, les élèves sont tentés, encouragés souvent par leur entourage, de choisir les options qui offrent les possibilités les plus nombreuses et les plus prometteuses, peu importe leurs goûts et leurs capacités. Autrement dit, par le fait même d'obliger trop tôt l'élève à faire des choix qui déterminent les chances et les modalités du passage entre le secondaire et le collégial, le système scolaire oriente de nombreux élèves sur des pistes qui, pour eux, s'avèrent fausses.

C'est dans ce contexte que l'abolition des cours d'éducation au choix de carrière en 1re et 2e années constitue une erreur, d'après les responsables de

58. Ministère de l'Éducation, *Le français à l'école. Plan d'action*, 1988.

59. Conseil des collèges, *La qualité du français...*

cette formation. Selon eux, en commençant la formation en 3e année, on n'a pas le temps de donner aux jeunes la préparation nécessaire en vue des choix qu'ils ont à faire dès la fin de cette année-là. On peut considérer aussi qu'il est à toutes fins utiles impossible pour les conseillers d'orientation de fournir des services individualisés à tous les élèves dont ils sont responsables, compte tenu, encore une fois, des besoins des élèves à ce stade de leur cheminement scolaire.

Certaines personnes que le Conseil a rencontrées ont soutenu que les collèges ne font pas leur part en vue d'informer les élèves, dès le secondaire, des particularités et des exigences des études collégiales. D'autres personnes, au contraire, font remarquer que les collèges montrent beaucoup de bonne volonté et répondent généralement à toute invitation de cette nature que leur lancent les écoles et les commissions scolaires. Le problème serait plutôt que la préoccupation des jeunes, en 5e année, n'est pas tant de connaître le régime d'études qui les attend au collégial, mais tout simplement de savoir si oui ou non ils y seront admis. Cela explique que l'information sur les études collégiales n'est pas véritablement reçue et que c'est seulement au moment où ils ont à «vivre» les divers aspects du régime des études collégiales que la plupart des élèves en prennent vraiment conscience, ce qui, pour certains, est déjà trop tard.

2.2.2.3 Réussir sans effort

Des critiques de l'enseignement secondaire soutiennent que les élèves n'y développent pas assez «le sens de l'effort». Pour rester conforme à sa mission, le secondaire doit maintenir les exigences de base à un niveau qui soit à la portée de la grande majorité des élèves. C'est dire que plusieurs élèves peuvent atteindre et même dépasser ce niveau sans faire appel à toutes leurs ressources intellectuelles. Ainsi, selon ces mêmes critiques, beaucoup d'élèves réussissent au secondaire sans véritable effort. N'étant pas habitués à fournir un effort important à l'école, ils arrivent mal armés au collégial où ils ont à effectuer un travail personnel important. **Il importe donc que les élèves, durant leurs études secondaires, soient amenés à aller au bout de leurs capacités, tant dans les habitudes de travail que dans les apprentissages. Les formules d'enrichissement des contenus et les cours optionnels au secondaire ont ici un rôle important à jouer.**

2.2.3 Un choc amplifié par les caractéristiques des études collégiales

En arrivant au collège, l'élève doit se familiariser avec un milieu dont plusieurs caractéristiques sont nouvelles pour lui, voire inconnues ou mal comprises. Celles qui contribuent le plus au phénomène du «choc de passage» sont l'organisation de l'horaire des cours, le manque d'un lieu d'appartenance bien identifié, l'exigence d'autonomie, le rythme des études, le travail personnel demandé et la structure du programme d'études.

L'horaire

L'une des premières expériences de l'élève au collégial est le choix de cours. L'élève n'est plus, comme au secondaire, dans une classe, pris au sens d'un groupe d'élèves qui suit les mêmes cours selon un horaire commun, établi d'avance. Il aura maintenant son horaire individuel, déterminé par un processus de choix de cours, dont les modalités peuvent varier d'un collège à un autre. Selon les circonstances, il peut se fabriquer un horaire hebdomadaire qui lui convient ou il doit se soumettre à des contraintes qui peuvent donner, comme résultat, un horaire mal équilibré comportant des journées surchargées, des journées avec des périodes libres et des journées sans cours.

Le lieu d'appartenance

L'élève s'aperçoit, dès la première semaine, que ses camarades de classe changent d'un cours à l'autre[60]. Son lieu d'appartenance n'est plus la classe, composée d'un groupe stable d'élèves, avec un professeur désigné comme principal responsable et une salle de classe ou une aire d'école où on se retrouve le plus souvent, mais une entité plutôt abstraite: le programme. Pour comble, les élèves sont pour ainsi dire les seules personnes au collège à avoir cette appartenance; les professeurs, eux, sont regroupés en départements, qui ont pour principe d'organisation les disciplines et non les programmes.

L'autonomie

Avec son horaire individuel, composé d'une manière souvent aléatoire, et son ensemble de cours à suivre, sans lieu d'appartenance concret et sans per-

60. Les classes stables formées dans certains collèges, avec certains groupes d'élèves, apparaissent en effet comme des cas d'exception.

sonne désignée expressément pour le guider, l'élève doit faire preuve de beaucoup d'autonomie et de sens des responsabilités. Dans plusieurs collèges, on lui confère encore tacitement le droit de s'absenter des cours sans justification[61] et, à l'intérieur d'un délai donné, d'abandonner des cours; il peut même se réorienter et changer de programme, quitte à recommencer ses études collégiales pratiquement au point de départ. Il y a rarement des devoirs d'une semaine à l'autre mais des travaux à plus long terme, ce qui exige de la planification et de la discipline personnelle.

Le rythme des études

Au collège, la grande majorité des élèves font pour la première fois l'expérience d'études organisées sur une base trimestrielle, ce qui leur impose un rythme très différent de celui qu'ils ont connu jusque-là. À l'intérieur d'un trimestre de 15 semaines, les délais sont courts et tout retard devient difficile à rattraper.

De plus, très souvent, chacun des cours se donne à raison de trois heures de suite par semaine, du moins dans les collèges francophones, ce qui exige une capacité de concentration prolongée qui n'est pas celle de tous les élèves. Le professeur doit ainsi faire preuve de beaucoup d'habileté pour stimuler les élèves à fournir un effort soutenu.

Le travail personnel

Chaque cours au collégial a une cote de pondération qui indique le nombre d'heures par semaine de cours, de travaux pratiques (ou de laboratoire) et d'heures de travail personnel. Or, souvent, les élèves n'accordent pas toute l'importance voulue à ce troisième élément. D'un autre côté, le travail à effectuer en dehors de la salle de classe a tendance à se concentrer à la fin du trimestre alors que, malheureusement, le nombre d'heures disponibles dans une journée demeure constant. Il faut donc que l'élève apprenne à gérer son temps de travail personnel dès le début du trimestre.

61. Depuis quelque temps, les collèges introduisent de plus en plus souvent des contrôles des présences dans le but de fournir un meilleur encadrement aux élèves.

Les cours communs et les cours complémentaires

Les cours communs et les cours complémentaires apparaissent à plusieurs élèves comme des corps étrangers à leur programme plutôt que comme des composantes intégrées. Ils s'interrogent sur la pertinence de ces cours dans une optique de programme qui n'est pas traduite dans des structures concrètes. Dans les programmes professionnels qui atteignent le nombre maximal d'unités, les cours communs et les cours complémentaires constituent des parts assez faibles, ce qui contribue à les marginaliser aux yeux des élèves et même aux yeux de certains professeurs.

■ ■ ■

En passant de l'école secondaire au collège, l'élève se trouve dans un milieu scolaire très différent de ce qu'il a connu au secondaire. En définitive, l'enseignement collégial est aménagé bien plus selon le modèle universitaire que selon celui du secondaire. **Pour simplifier, au secondaire, les études étaient organisées pour l'élève; au collégial, c'est à l'élève d'organiser ses études. C'est un changement radical.**

2.2.4 Un milieu de vie très différent

Le choc du passage comporte d'autres dimensions que celles qui relèvent du régime d'études au sens restreint; ces dimensions concernent les aspects sociaux, affectifs et physiques de la vie de l'élève. En arrivant dans le collège, l'élève se trouve dans un milieu de vie qui est différent, à bien des égards, de celui qu'il a connu au secondaire. Ce milieu est notamment plus anonyme à cause du grand nombre d'élèves dans la plupart des collèges, de l'absence d'un lieu concret d'appartenance et de la rareté des balises qui guident sa vie scolaire. Plusieurs élèves, surtout à leur premier trimestre au collège, se sentent isolés et inconnus.

Le changement du régime d'études comporte pour bien des élèves des changements importants au régime de vie. Nombreux sont ceux qui doivent quitter le foyer familial pour aller vivre dans un logement loué plus près du collège. Cela signifie pour la plupart qu'ils ont, pour la première fois, à mener une vie autonome – s'occuper de leur alimentation et de leur santé, prendre en charge leur budget –, à faire l'expérience de la vie d'adulte, en somme. Et cela, dans une localité où, souvent, ils n'ont pas d'amis ni de parents proches.

Et ce changement de régime intervient au moment où, à l'âge de 17 ou 18 ans, l'élève venant du secondaire sort de l'adolescence pour entrer à l'âge adulte. C'est l'âge où de nouveaux liens affectifs se créent alors que d'autres se défont, plus ou moins péniblement.

Les collèges ont mis sur pied des services aux étudiants qui offrent diverses formes d'assistance en matière de santé, d'aide financière, de logement, de consultation et d'animation (activités sportives et socioculturelles, pastorale, etc.). Malgré cela, selon des responsables de ces services, de nombreux échecs et abandons au collégial s'expliquent davantage par des problèmes de cet ordre que par des difficultés proprement scolaires.

2.3 UNE DIMENSION PARTICULIÈRE: L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

> «L'évaluation est le processus qui consiste à recueillir, à analyser et à interpréter des données relatives à l'atteinte des objectifs d'apprentissage proposés dans les programmes d'études ainsi qu'au développement général de l'élève, en vue de prendre des décisions d'ordre pédagogique et administratif.»

C'est là le texte que propose l'article 43 du projet de nouveau règlement sur le régime pédagogique du secondaire. Or, comme le souligne un document du ministère de l'Éducation[62], ce processus d'évaluation peut prendre des formes très diverses, dépendamment des traditions et des perceptions qui prévalent, ou encore des objectifs poursuivis, dans telle société et dans tel milieu d'enseignement à une époque donnée. C'est ainsi que, dans certains systèmes d'enseignement, on a recours largement à des examens centralisés en considérant que, par ce moyen, on assure l'objectivité de l'évaluation et on crée un cadre de référence qui permet de situer les résultats de chacun des élèves par rapport à une norme nationale. Ailleurs, on pense qu'un telle centralisation du processus brime la liberté académique et la créativité des éducateurs, et qu'elle constitue, en fin de compte, une entrave au développement d'un enseignement de qualité; on préfère alors un système d'évaluation décentralisé. La conclusion fondée sur l'observation des divers modèles retenus dans plusieurs sociétés occidentales est que rien ne permet de prétendre qu'en soi, tel processus est meilleur que les autres; chacun a ses avantages et ses inconvénients.

Le même document souligne par ailleurs que des considérations d'ordre social, politique ou économique entrent souvent en ligne de compte, surtout lorsqu'il s'agit de fixer le seuil de réussite. Tout dépendant du contexte, il y a des limites au taux d'échec qu'on peut considérer comme acceptable. En définitive, il n'y aurait rien d'absolu en cette matière et il serait illusoire de croire à l'existence d'une objectivité pédagogique pure dans la détermination de la réussite ou de l'échec scolaire.

On sait que, au Québec, des modèles différents d'évaluation et de sanction des études ont été retenus pour les divers ordres d'enseignement et, notamment, pour le secondaire et le collégial. Comme ce sujet apparaît au coeur de nombreuses discussions entre des représentants des deux ordres d'enseignement et suscite parfois des malentendus et de la méfiance parmi les éducateurs en plus de semer souvent de la confusion dans l'esprit des élèves, il n'est pas inutile de se pencher, d'une manière particulière, sur cet aspect de l'harmonisation du secondaire et du collégial.

2.3.1 L'évaluation au secondaire

Précisons tout de suite qu'il est question ici de l'évaluation sommative, et plus particulièrement de celle de fin d'études secondaires. La responsabilité de cette évaluation est assumée conjointement par le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires. Dans un premier temps, le Ministère détermine le contenu et les objectifs des cours (ou des programmes) et ce, désormais, d'une manière très détaillée.

Quand vient le moment de vérifier si l'élève a atteint ces objectifs, le Ministère élabore, dans un certain nombre de matières, des examens auxquels l'élève doit se présenter. La note finale, dans ces matières, est composée pour moitié du résultat à cet examen et pour moitié du résultat provenant de l'évaluation faite localement. Dans les matières où il n'y a pas d'examen national, c'est, bien entendu, le résultat de l'évaluation locale qui fait foi.

Les critiques formulées le plus souvent à l'égard de ce système d'évaluation touchent les matières où il y a des examens élaborés par le Ministère. Ce sont les matières considérées habituellement comme les plus importantes pour la poursuite des études (en juin 1988: français, mathématiques, anglais, histoire,

62. Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques, *Les examens de sanction des études secondaires*, septembre 1987.

33

géographie, éducation économique, physique, chimie). On dénonce la «normalisation» des notes[63] qui, dit-on, fausse les résultats et rend la note finale peu fiable.

Il s'agit, en fait, de deux opérations. La **conversion** des notes de l'examen national sert à faire après coup des corrections que, dans plusieurs autres systèmes d'enseignement, on fait avant de donner l'examen. En effet, les examens, au Québec, ne sont pas validés (ou «normalisés») d'avance, et il est presque inévitable que, malgré toutes les précautions, il s'y glisse des questions «défectueuses», c'est-à-dire ambiguës ou d'un degré de difficulté anormale. La conversion des notes consiste à éliminer le résultat de telles questions. Elle sert aussi, à l'occasion, à corriger un taux d'échec considéré comme inacceptable. Par exemple, en 1987, l'épreuve en histoire a donné un taux d'échec, avant conversion, de 76 %, ce qui, effectivement, doit être considéré comme anormal, même en tenant compte du fait que la note d'école pouvait redresser la situation pour plusieurs élèves; ce taux d'échec à l'examen a alors été ramené, après conversion, à 30 %.

L'autre composante de la «normalisation» des notes au secondaire est la **modération**, opération qui a pour but de rendre plus comparables les notes données localement. Reconnaissant le fait que la valeur d'une même note n'est pas nécessairement la même d'une école ou d'une classe à une autre, le Ministère redresse les notes «trop faibles» d'une classe ayant obtenu de bons résultats à l'examen national et réduit les notes «trop élevées» d'une classe qui s'est avérée plus faible que la moyenne.

En somme, disent les responsables du ministère de l'Éducation, voilà des opérations qui n'ont rien d'illégitime, qui se font avant ou après coup, ouvertement ou d'une manière plus discrète, dans de nombreux systèmes d'enseignement respectables. Au Québec, disent-ils, cela se fait ouvertement.

2.3.2 L'évaluation au collégial

Le collégial utilise, comme on le sait, un tout autre modèle d'évaluation des apprentissages. Celui-ci n'allait d'ailleurs pas de soi, ce que montrent les suggestions, non retenues, de la commission Parent et du comité Nadeau à ce sujet[64].

On peut considérer qu'il y a au collégial aussi une responsabilité partagée entre les autorités centrales et locales en matière d'évaluation, mais la décentralisation du processus y est beaucoup plus marquée qu'au secondaire. Le Ministre donne de grandes balises via le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, concernant notamment l'obligation d'établir des plans de cours conformes aux plans-cadres qui paraissent dans les *Cahiers de l'enseignement collégial*; le pouvoir des collèges d'accorder des dispenses, des équivalences et des substitutions; la fixation de la note de passage à 60 %; l'obligation d'adopter et d'appliquer une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages, laquelle politique (autant à l'étape de son adoption que de son application) est soumise à l'examen de la Commission de l'évaluation du Conseil des collèges, qui rend publics les résultats de ces examens.

C'est donc localement que sont précisés les contenus et les objectifs des cours et c'est également dans les collèges que sont déterminés les paramètres de l'évaluation et que sont réalisées les évaluations des apprentissages. Par la suite, le Ministre, sur la recommandation du collège, décerne les diplômes et les certificats d'études collégiales[65].

Y a-t-il «normalisation» des notes au collégial? Certainement pas de la même manière qu'au secondaire, c'est-à-dire à la suite de l'attribution d'une note préliminaire. Cela ne veut pas dire que le professeur, devant un résultat qu'il juge anormal, n'ajuste pas ses critères d'évaluation au moment de la correction. L'enquête qu'a fait faire le Conseil des collèges sur la condition enseignante[66] révèle de nombreux témoignages de professeurs qui vont en ce sens.

63. Dans le sens statistique du terme, la normalisation est une opération qui consiste à faire en sorte que les résultats se distribuent selon la courbe dite normale. Le ministère de l'Éducation ne fait pas de telle normalisation des résultats des examens, voir sa publication intitulée *Les résultats d'ensemble et par commission scolaire des examens du ministère de l'Éducation de juin 1988*, janvier 1989.

64. Voir *Évaluation, accessibilité et formation de qualité*, rapport 1987-1988, de la Comission de l'évalution du Conseil des collèges.

65. Article 4 du règlement.

66. Réginald Grégroire, Gaston Turcotte, Guy Dessureault, *Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep ou L'autre cégep*, 1986.

2.3.3 Réalités et perceptions

L'ancien régime pédagogique du collégial stipulait que chaque cours devait comprendre un examen final (art. 23) et qu'il n'y avait pas de reprise d'examen (art. 25). Ces clauses ne se retrouvent pas dans le règlement actuel, ce qui laisse aux collèges une liberté de manoeuvre à ce sujet; cependant, d'après les renseignements dont dispose le Conseil, la reprise de travaux importants ou d'examens n'est pas pratique courante dans le réseau collégial, alors que, au secondaire, il est possible de lever un échec au cours de l'été et de reprendre un examen terminal au cours d'une session d'examen ultérieure.

Au collégial, on l'a vu plus haut, l'élève doit «réussir tous ses cours» ou, plus exactement, il doit obtenir toutes les unités rattachées à son programme d'études. Il doit donc fournir le travail nécessaire à la réussite sous peine de devoir reprendre les unités en question à un trimestre ultérieur. Au secondaire, la réalisation des objectifs d'apprentissage du programme d'études (***programme*** pris ici dans le sens de l'ensemble des cours) ne signifie pas que l'élève doit obligatoirement réussir tous les cours.

Ces faits, auxquels s'ajoute beaucoup de confusion au sujet de la «normalisation» des notes au secondaire, amènent plusieurs personnes à penser que l'évaluation des apprentissages ne se fait pas sérieusement au secondaire, qu'elle n'est jamais définitive, qu'elle est l'objet de diverses manipulations et que, en somme, il n'est pas vraiment nécessaire d'atteindre les objectifs des cours pour obtenir le diplôme. Selon de nombreux interlocuteurs du Conseil, les élèves acquièrent, au secondaire, l'idée que leurs notes d'examen peuvent toujours être révisées à la hausse de manière à assurer la réussite du cours. Avec une telle attitude, une mauvaise note en cours de trimestre au collège n'a pas l'effet d'avertissement qu'elle devrait avoir.

2.4 LES ENJEUX, LES ORIENTATIONS ET LES MESURES PROPOSÉES

Le premier souci dans l'optique de l'harmonisation doit être de ***faciliter le cheminement de l'élève***. Il faut éliminer tout élément susceptible de perturber ou d'entraver inutilement ce cheminement, qu'il relève du contenu ou de l'organisation de l'enseignement. Du côté du contenu, il s'agit d'assurer une progression harmonieuse des apprentissages, aussi bien de l'acquisition de connaissances que du développement d'habiletés et de la maturation, bref, les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être. **Une telle progression harmonieuse suppose la détermination des objectifs à atteindre et la répartition équilibrée des apprentissages pour chacune des années, donc, nécessairement, une répartition claire et concertée des responsabilités respectives du secondaire et du collégial.**

Du côté de l'organisation, on doit s'interroger sur les façons de faire divergentes, dont il a été fait état ci-dessus. Par exemple, faut-il absolument qu'au collégial, les cours se donnent sur un trimestre ou que, au secondaire, ils se donnent sur une année? Chaque séance d'apprentissage doit-elle nécessairement durer trois heures au collégial ou ne pourrait-on pas l'étendre au-delà d'une heure au secondaire? En somme, n'est-ce pas trop demander à l'élève de s'adapter d'un seul coup à tout ce qui distingue actuellement le collégial du secondaire? **Le Conseil considère qu'il devrait être possible d'amener, d'une manière plus progressive, ce genre de transitions au cours du deuxième cycle du secondaire et de la première année du collégial.**

Préciser les étapes et étaler dans le temps la transition d'un régime à l'autre, c'est en quelque sorte rendre la marche moins haute entre le secondaire et le collégial. Il ne s'agit pas cependant de baisser le niveau de la formation collégiale, ni d'exercer sur le secondaire des pressions indues, ce qui aurait pour effet d'empêcher l'un ou l'autre ordre d'enseignement d'atteindre ses objectifs. Tenir compte du cheminement de l'élève, c'est aussi lui ***assurer la meilleure formation possible***. Et il est difficile de voir comment on peut y arriver sans qu'il y ait une unité de pensée et une concertation véritable entre les deux ordres d'enseignement sur ce que doit être la formation générale, fondamentale, adéquate et de qualité à l'orée du 21e siècle. **Il faut éviter que les deux ordres d'enseignement s'enferment chacun dans sa logique de fonctionnement, en mettant l'accent davantage sur sa spécificité et sur son autonomie que sur le cheminement de l'élève, ce qui risquerait de mettre en péril la qualité de la formation et de mener l'élève à l'échec.**

Tenir compte du cheminement de l'élève, c'est enfin ***faciliter l'orientation scolaire***. S'habituer progressivement à faire des choix, cela fait partie intégrante de la formation. **Pour permettre à l'élève de faire des choix éclairés, il faut l'outiller adéquatement, en lui fournissant toute l'information nécessaire au moment le plus propice, voire le suivre de près et le guider à l'occasion.** D'un autre côté, tout porte à croire que c'est vers une formation diversifiée que l'élève doit s'orienter pour être le mieux préparé à relever les défis du monde de demain. Il s'agit alors de faire en sorte qu'il ne soit pas sérieusement

désavantagé si, dans sa recherche de diversification, il se trouve à s'écarter des sentiers battus ou s'il fait, à l'occasion, des erreurs de parcours. **C'est dans cet esprit qu'il convient d'offrir à l'élève la possibilité de compléter sa formation lorsque cela s'avère nécessaire pour l'admission au programme collégial de son choix, sans qu'il soit trop retardé dans son cheminement.**

En définitive, l'enjeu de l'harmonisation du secondaire et du collégial est celui de la réussite de l'élève dans une formation de qualité. On verra vers quelles mesures plus concrètes ces orientations doivent mener chacun des ordres d'enseignement et comment, dans cet esprit, on peut aménager les processus de passage de l'un à l'autre.

2.4.1 Au secondaire

On a vu que les possibilités d'enrichissements par la voie des options en 4e et 5e années sont très inégales selon les domaines: très bonnes en mathématiques, en sciences de la nature et en arts; faibles en sciences humaines; existantes mais peu fréquentées en français; enfin, inexistantes, à toutes fins utiles, en langues modernes. Or, il importe que l'élève soit incité à exploiter à fond ses capacités, qu'il puisse acquérir une formation générale aussi diversifiée que possible et que sa formation de base puisse prendre appui sur des apprentissages qui correspondent à ses goûts et à ses aptitudes. **Il faudrait donc, selon le Conseil, trouver des façons de permettre aux élèves d'avoir un accès réel à des enrichissements et à des cours optionnels dans un éventail de matières – notamment en français, en sciences humaines et en langues modernes – plus grand que ne le permet l'organisation actuelle.**

Par ailleurs, le Conseil appuie toute initiative en vue d'accorder plus d'importance aux apprentissages de 5e année du secondaire en vue de la sanction des études. Dans le même sens, il souhaite que tout enrichissement réussi soit indiqué clairement sur le bulletin de manière à témoigner d'une façon aussi fidèle que possible des apprentissages et des acquis de l'élève.

Puis, rappelons que, au-delà de l'acquisition de «savoirs», le Conseil attache une importance particulière aux autres dimensions de la formation au secondaire qui conditionnent largement la réussite de la formation fondamentale, au coeur de la mission de l'enseignement collégial. **Il s'agit du développement d'habiletés, de «savoir-faire», comme la capacité d'analyse et de synthèse et l'acquisition de bonnes méthodes de travail, ainsi que du développement d'attitudes, de «savoir-être», comme la rigueur et la curiosité intellectuelles, la motivation pour les études et la discipline de travail. Il est important que le secondaire accorde toute l'attention nécessaire à de tels objectifs et que le diplôme d'études secondaires les sanctionne.**

2.4.2 Entre le secondaire et le collégial

Etre titulaire d'un diplôme d'études secondaires[67] constitue la principale condition d'admission aux études collégiales. Il est donc essentiel que l'on sache bien ce qui est attesté par ce diplôme, non seulement pour l'admission dans tel ou tel programme, qui peut demander des acquis particuliers, mais pour l'organisation de l'ensemble de l'enseignement collégial. **Le cheminement harmonieux de l'élève exige qu'il y ait une continuité des apprentissages et que, dans le passage d'un ordre d'enseignement à un autre, le dernier puisse prendre la relève au point où l'élève est rendu.** C'est dans cette optique qu'il faut comprendre l'insistance des représentants du collégial sur la nécessité d'un DES «lisible», témoignant clairement des apprentissages réussis. **Dans la même perspective, il faut qu'à l'avenir, dans les diverses matières comme dans l'ensemble de la formation, le point d'arrivée de l'enseignement secondaire, qui devient le point de départ de l'enseignement collégial, soit déterminé conjointement par les deux ordres d'enseignement ou, du moins, à la suite de discussions conjointes et de consultations réciproques.**

Quant aux conditions particulières d'admission à certains programmes au collégial, c'est-à-dire les préalables – dont on traitera en détail dans le chapitre suivant – il s'agit de faire en sorte qu'ils ne constituent pas des contraintes indues au moment où, en 3e et en 4e années du secondaire, l'élève aura à choisir des éléments importants de son cheminement. Si, quelle qu'en soit la raison, l'élève n'a pas choisi à ce moment-là les cours préalables au programme auquel il voudra s'inscrire par la suite au collégial, il faut lui fournir l'occasion de combler ces lacunes et que les cours nécessaires lui soient facilement accessibles. **Il convient que, selon les besoins et les situations locales, ces cours, qui viennent s'ajouter au programme d'études secondaires de l'élève, puissent être offerts par les collèges.**

67. Ou, à certaines conditions, d'un diplôme d'études professionnelles.

Pour permettre à l'élève de définir son cheminement en toute connaissance de cause, il est nécessaire, bien entendu, qu'il soit bien informé des choix qui s'offrent à lui et des conséquences de ces choix. S'il choisit de remettre après le DES tel cours préalable, il saura, d'une part, que les portes du collégial ne lui seront pas fermées mais que, d'autre part, il risque de devoir suivre ce cours à un autre rythme que celui de l'enseignement régulier du secondaire et, comme on le verra ci-après, que ce cours s'ajoute aux unités requises pour l'obtention du DEC.

2.4.3 Au collégial

À partir du moment où on connaît bien les acquis qui correspondent à la condition générale d'admission – c'est-à-dire le DES – il revient au collégial d'accueillir l'élève en mettant sur pied les mécanismes nécessaires. On a déjà mentionné que les collèges devront pouvoir offrir des cours préalables à certains programmes que l'élève, pour une raison ou une autre, n'a pas suivis au secondaire. Il importe de souligner que ce sont là des cours de niveau secondaire; ils doivent donc s'ajouter aux cours faisant partie du programme d'études collégiales – en précédant, bien entendu, les cours collégiaux auxquels ils sont des préalables.

Une fois réglée la question de l'admissibilité de l'élève à son programme d'études, il peut s'avérer nécessaire d'aménager des cheminements divers pour ceux qui ont, malgré leur DES, des difficultés d'apprentissage ou des lacunes importantes dans certaines matières ou dans certaines habiletés. Sans reprendre ici les propositions déjà formulées par le Conseil dans son rapport annuel 1987-1988[68], on peut mentionner la mise sur pied, à l'intention de ces élèves, de mesures d'aide, par exemple en méthodologie du travail intellectuel ou en français, que ce soit sous forme d'ateliers ou de cours d'appoint, ou encore l'instauration d'un tutorat par des éducateurs ou par des pairs. Parfois, il peut s'avérer profitable de faire cheminer des élèves, pendant un trimestre ou même deux, dans des programmes de passage, composés de cours d'appoint et de cours collégiaux à proprement parler. Les collèges s'engagent d'ailleurs de plus en plus dans des initiatives de cette nature, comme le montrent tant les travaux récents du Conseil qu'une étude réalisée récemment pour le compte de la Fédération des cégeps[69]. **Dans tous ces cas, le principe énoncé ci-dessus devrait s'appliquer, à savoir qu'un cours ou toute autre mesure pédagogique dont l'objectif est de préparer l'élève à entreprendre les cours réguliers du programme d'études ne doit pas être comptabilisé en vue de l'obtention du diplôme; les unités qui s'y rattachent s'ajoutent pour ces élèves aux unités fixées pour leur programme**.

L'accueil réservé aux élèves arrivant au collège devrait comprendre également des mesures particulières d'encadrement en première année. Il ne suffit pas d'offrir une ou deux séances d'information; il faudra trouver des façons d'assurer, à chacun des élèves, une personne-ressource qui soit en mesure de suivre quelque peu son cheminement. Plusieurs personnes ont fait remarquer au Conseil que l'une des difficultés au collégial réside dans le fait que l'élève ne sait pas à qui s'adresser avec ses questions ou ses problèmes et hésite à faire appel à temps à ceux qui pourraient l'aider. Ne serait-il pas possible d'imaginer, par exemple, que chaque professeur consacre quelques minutes par mois à cinq élèves de première année, ne serait-ce que pour être à leur écoute, quitte à les mettre en contact, au besoin, soit avec un professionnel du collège (aide pédagogique, conseiller en orientation, psychologue), soit tout simplement avec le professeur du cours dans lequel ils éprouvent des difficultés? *Le rapport Parent* avait recommandé la mise en oeuvre d'une telle formule tutoriale.

CONCLUSION

Issus tous deux de la grande réforme du système d'enseignement québécois qui a suivi le *rapport Parent*, dans les années 60, l'enseignement secondaire et l'enseignement collégial modernes ont une histoire largement commune. Cependant, dès la mise sur pied des cégeps, l'unité de pensée qui était celle de la commission Parent a été en partie abandonnée. Ainsi les voies, qui étaient l'un des moyens d'assurer la flexibilité de l'école secondaire polyvalente, n'ont jamais connu d'équivalent au collégial et la durée de la formation collégiale a été uniformisée à deux ou trois ans, contrairement à ce que les commissaires avaient proposé.

68. Conseil des collèges, *La réussite, les échecs et les abandons au collégial*.

69. Étude qui recense vingt expériences d'encadrement particulier dans dix-sept collèges ou campus, signalée par la Fédération des cégeps, dans son *Résumé des études réalisées par la Fédération des cégeps sur le niveau des ressources consacrées à l'enseignement dans les cégeps*, septembre 1989, p. 16.

Il est arrivé que des structures analogues ont été mises sur pied dans les deux ordres d'enseignement, mais que l'un des deux les a modifiées par la suite. Ne pensons, à titre d'exemple, qu'au «profil scolaire» au secondaire, composé initialement sur le même modèle que le programme au collégial, mais abandonné par la suite, dans le nouveau régime pédagogique, en tant que structure du programme d'études du secondaire[70].

Il est donc évident que l'organisation de l'enseignement secondaire et collégial n'a pas été conçue toujours dans une perspective d'harmonisation. Le système d'enseignement apparaît davantage comme un ensemble de paliers que comme un système où les différents ordres d'enseignement s'imbriquent harmonieusement; c'est du moins l'observation qui s'impose à l'étude de la jonction entre le secondaire et le collégial.

Certes, il n'est pas nécessaire qu'il y ait uniformité ou parfaite symétrie entre les deux ordres d'enseignement. Harmonisation signifie, selon le Conseil, d'abord et avant tout progression harmonieuse de l'élève, ce qui suppose qu'il n'y ait pas, par un manque de coordination ou de vue d'ensemble, tantôt des trous dans les apprentissages, tantôt des pas tels à franchir que l'élève se trouve devant des obstacles insurmontables. C'est en ce sens qu'il faut s'inquiéter sérieusement de l'absence de concertation entre les deux ordres d'enseignement qu'on a pu constater au moment de la plupart des révisions de programmes ou de cours, voire lors de modifications importantes des régimes d'études.

Il ne suffit pas que chacun des ordres d'enseignement essaie de faire le mieux possible, que, par exemple, le secondaire, par des réformes en cascade, s'efforce de donner à tous une formation de base solide – ce qui est souhaitable en soi – mais il **faut que, en un lieu donné, on puisse envisager, avec une vue d'ensemble, les réformes à entreprendre au secondaire et au collégial**.

Se dessine dès lors un autre élément de conclusion qui reviendra aussi à plusieurs endroits dans ce rapport: le manque d'information des acteurs sur le terrain, et même dans les administrations, sur l'autre ordre d'enseignement. On retiendra ici seulement les effets sérieux que cette méconnaissance réciproque peut avoir sur le cheminement de l'élève: il ne semble guère possible de lui assurer une progression harmonieuse des apprentissages entre deux ordres d'enseignement qui s'ignorent en grande partie et qui n'ont pas fixé ensemble les objectifs communs ni la manière de les atteindre.

70. On peut noter que c'est au secondaire que les modifications au régime pédagogique ont été les plus importantes.

CHAPITRE 3 LE SYSTÈME DES PRÉALABLES

De toutes les facettes de l'harmonisation du secondaire et du collégial, celle des préalables à l'admission dans de nombreux programmes du collégial est, de toute évidence, la plus présente dans les débats, la plus significative pour toutes les catégories d'interlocuteurs et d'interlocutrices des deux ordres d'enseignement et, à plusieurs égards, la plus complexe. C'est qu'elle touche à la mission et aux orientations des deux ordres d'enseignement, qu'elle influe sur l'organisation de l'enseignement, qu'elle a des impacts sur le cheminement scolaire et l'orientation des élèves et, en définitive, qu'elle incarne et illustre des choix de société.

Pour bien cerner la question, sans en examiner finement tous les aspects, il importe de jeter d'abord un regard sur les principales caractéristiques du système des préalables. On le fera ici en s'arrêtant à la notion même de préalable et aux réalités qu'elle recouvre, mais aussi aux principales étapes qui ont jalonné la mise en oeuvre du système des préalables. Dans un deuxième temps, on procédera à une analyse plus spécifique des préalables en mathématiques et en sciences de la nature. Ces considérations permettront de dégager ensuite les principaux problèmes que posent actuellement les préalables dans une perspective d'harmonisation des deux ordres d'enseignement, et d'identifier les orientations et les mesures que propose le Conseil des collèges pour apporter des solutions aux problèmes soulevés.

3.1 LES CARACTÉRISTIQUES DU SYSTÈME DES PRÉALABLES

3.1.1 Le sens des mots

Au Québec, il n'y a pas si longtemps, c'est l'anglicisme «prérequis» qui était principalement utilisé pour signifier la réalité que recouvre aujourd'hui le terme «préalable». L'usage du terme «prérequis» ne constituait-il alors qu'un simple calque de l'anglais qu'on a corrigé lorsqu'on s'en est rendu compte? Cela est bien possible. On peut cependant croire que, consciemment ou non, les responsables de la préparation des textes officiels accordaient à ce terme un sens plus fort qu'au mot préalable, le premier signifiant alors pour eux «ce qui est requis ou exigé» et le second «ce qui vient avant».

Toujours est-il qu'aujourd'hui le possible débat est en fait tranché puisque la Commission de terminologie de l'éducation donne les définitions suivantes du terme «préalable» [1]:

- au sens large: «condition (âge, aptitude physique, connaissances ou habiletés, etc.) qui doit être remplie avant de commencer ou de poursuivre des études»;
- au sens restreint: «cours qui doit en précéder un autre dans le programme d'études d'un élève».

Comme le «programme d'études d'un élève» réfère essentiellement à l'organisation du cheminement scolaire de l'élève dans un ordre d'enseignement donné, la définition (au sens restreint) qui précède est éclairante. On comprend alors, par exemple, qu'un élève du secondaire doit normalement réussir le cours de français de la 1re année avant d'accéder au cours de la 2e année.

L'explication de la notion de préalable et la justification de sa mise en oeuvre dans l'enseignement collégial est présentée de la façon suivante dans un document récemment préparé par la Direction générale de l'enseignement collégial:

> À l'enseignement collégial, la notion de préalable a été définie de façon opérationnelle dans le contexte des cours à l'intérieur du programme. Dans ce contexte,
>
> «un cours est identifié comme préalable à un autre cours lorsque ***l'ensemble*** du cours (objectifs et contenu) permet à l'étudiant d'acquérir des éléments de connaissance et de développer des habiletés ou comportements

1. Ministère de l'Éducation, *Vocabulaire de l'éducation au Québec*, 1988, p. 170.

essentiels pour entreprendre les apprentissages d'un autre cours» (Directive du 5 septembre 1984).[2]

Comme on le voit, qu'il s'agisse de la définition restreinte du *Vocabulaire de l'éducation au Québec* ou de la définition opérationnelle donnée par la Direction générale de l'enseignement collégial, on se situe toujours à l'intérieur d'un même ordre d'enseignement, dans le programme d'études de l'élève.

Lorsqu'on parle d'un préalable inter-ordres, il s'agit d'une réalité quelque peu différente. Dans le cas du passage du secondaire au collégial,

> Un préalable inter-ordre est une condition particulière d'admission à un programme du collégial imposée à l'élève en surplus des exigences auxquelles il doit satisfaire pour obtenir son DES.[3]

On en revient donc ainsi à la définition de préalable au sens large, soit: «condition... qui doit être remplie avant... de poursuivre ses études», et, dans le cas qui nous occupe ici, «...pour poursuivre ses études dans un programme donné du collégial». Aux fins du présent chapitre, c'est à cette acception du terme préalable qu'on s'en tiendra, c'est-à-dire au sens large du terme, au sens de préalable inter-ordres.

Il importe enfin de noter que, dans la situation actuelle, la condition particulière qui doit être remplie pour accéder à plusieurs programmes du collégial prend la forme de cours bien identifiés, soit des cours à option ou des cours enrichis de la 4e et de la 5e années du secondaire.

3.1.2 Un peu d'histoire

Depuis la réforme scolaire de la fin des années 60, des conditions d'admission à plusieurs programmes de l'enseignement collégial ont graduellement pris la forme d'exigences relatives à la réussite de cours spécifiques de la 4e et de la 5e années du secondaire. Pendant plusieurs années, cela n'a pas soulevé de tollé; tous les intervenants considéraient alors que cela allait de soi.

Mais, dès 1975, le *rapport Nadeau* propose une conception de l'enseignement collégial qui aurait pour effet «de libérer le niveau secondaire de la dépendance qu'il entretient à l'égard du niveau post-secondaire[4]».

Il pousse plus loin cette idée en disant :

> Sans doute, y aura-t-il toujours avantage à ce que les responsables de la formation post-secondaire échangent avec ceux du secondaire sur les objectifs respectifs de l'un et l'autre niveau. Mais le Conseil supérieur croit que c'est au secondaire qu'il appartient de définir ses objectifs, et non au post-secondaire de lui imposer ses contraintes, surtout en termes de connaissances préalables à l'admission à ses programmes. De telles exigences du post-secondaire ne sauraient que nuire à la réalisation des objectifs du secondaire: obliger, par exemple, les étudiants à se concentrer dans certaines disciplines et à se négliger d'autres; inciter à une orientation prématurée. L'accès aux programmes du post-secondaire ne devrait plus être déterminé par l'acquisition de connaissances prédéterminées par ce niveau[5].

Le principe même de l'existence des préalables a été remis en lumière, et en quelque sorte en discussion, à la suite de la publication, en 1978, du *Livre blanc* sur les collèges. Ce document énonçait alors un principe général sur la spécificité des ordres d'enseignement.

> Au moment où les défis se multiplient et risquent de fausser les perspectives, on doit réaffirmer ce principe fondamental d'une politique générale d'éducation. Chaque niveau doit posséder ses objectifs propres et tenir compte du bagage de connaissances des étudiants qu'il accueille. Dans le cas de l'enseignement collégial, cela signifie qu'il n'appartient ni aux universités ni au marché du travail de dicter les objectifs et les contenus des programmes de formation, pas plus qu'il n'appartient aux collèges d'exiger des préalables des étudiants de l'enseignement secondaire[6].

Plus loin dans le même document, on n'en constate pas moins que le projet du gouvernement ne vise pas vraiment à abolir les préalables mais bien à en réduire le nombre. Le CLECES (Comité de liaison enseignement collégial – enseignement secondaire),

2. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, DGEC, *Analyse du préalable de mathématique dans les programmes du collégial*, document déposé au CLECES lors de la réunion du 17 mars 1989, p. 2-3. On trouve aussi cette définition dans les *Cahiers de l'enseignement collégial 1988-1989*, tome 1, p. 1-24.
3. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, DGEC, *Analyse du préalable de mathématique*... p. 4.
4. Conseil supérieur de l'éducation, *Le collège. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, 1975, p. 44.
5. *Ibid.*, p. 44-45.
6. Ministère de l'Éducation, *Les collèges du Québec. Nouvelle étape. Projet du gouvernement à l'endroit des CEGEP*, 1978, p. 35.

y lit-on, s'est donné des orientations qui devraient favoriser «une meilleure harmonisation des programmes...[et] une réduction des préalables exigés par les programmes collégiaux»[7].

Plus encore, en faisant état des moyens à prendre en vue de faciliter l'accès au cégep, et après avoir énoncé une condition générale d'admission (l'obtention du diplôme d'études secondaires), le document poursuit :

> À cette condition générale, le ministre pourra ajouter ***certaines conditions particulières*** à chaque programme. Ces conditions pourront inclure la réussite de cours de niveau secondaire dans des domaines où les enseignements sont forcément progressifs - en mathématiques ou en musique, par exemple. Les préalables ainsi exigés devront toujours être justifiés par les règles mêmes de l'apprentissage...[8]

Jusqu'en 1981, les modalités d'application de ces conditions particulières d'admission ne posèrent pas de problèmes majeurs. L'adoption, au cours de cette même année, du nouveau régime pédagogique du secondaire allait toutefois modifier fondamentalement les règles du jeu et perturber sérieusement la relative tranquillité à laquelle on s'était habitué.

Ce nouveau régime pédagogique avait été conçu dans l'idée que l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES) devait constituer dorénavant, pour l'ensemble des élèves du secondaire, la seule condition d'admission aux études collégiales. La formation de base que l'on cherchait à assurer pouvait cependant encore présenter des différences importantes d'un diplômé à l'autre, notamment dans le domaine des sciences et des mathématiques. L'application du nouveau régime du secondaire devait en quelque sorte amener les collèges à offrir une grande diversité de cheminements pour accueillir les détenteurs du nouveau DES désirant poursuivre leurs études dans les divers programmes au collégial.

La perspective de l'abolition des préalables fut rapidement remise en question par les représentants de l'enseignement collégial. Dès 1982, la Commission des affaires pédagogiques de la Fédération des cégeps recommandait que soient maintenus, outre le DES comme préalable de niveau, des cours préalables spécifiques pour fins d'admissibilité à des programmes de niveau collégial. Les enseignants de mathématiques du secondaire et du collégial, de leur côté, soutenaient une position analogue pour les mathématiques et les sciences.

En 1983, le Comité de liaison de l'enseignement collégial et de l'enseignement secondaire (CLECES) entreprit l'étude de cette question et s'attacha, en priorité, à l'examen des cours préalables de chimie, de physique et de mathématiques. Le comité examina les conséquences qu'entraînerait, pour le collégial, l'abolition des préalables dans ces matières et chercha un compromis qui assurerait le meilleur continuum de formation entre l'enseignement secondaire, collégial et universitaire, tout en respectant l'esprit des régimes pédagogiques du secondaire et du collégial.

Au terme de son étude, le CLECES en arriva à la conclusion que l'abolition des préalables d'admission au collégial aurait pour effet de créer deux situations extrêmes susceptibles d'affecter les élèves détenteurs d'un DES:

- dans un cas, l'élève qui aurait suivi et réussi tous les cours optionnels de mathématiques, de physique et de chimie offerts dans le cadre du nouveau régime pédagogique pourrait être intégré sans aucune difficulté dans la concentration des sciences au collégial. Il bénéficierait même d'une préparation supérieure à celle des candidats admis dans la même concentration au cours des années antérieures;

- dans l'autre cas, l'élève qui n'aurait pas suivi les mêmes cours au secondaire devrait compléter sa formation au début de ses études collégiales, à l'intérieur d'une programmation spéciale mise en place par le collège, de façon à satisfaire ultérieurement aux exigences des programmes collégiaux qui, elles-mêmes, reposaient sur les exigences spécifiques des universités. Une telle récupération aurait alors nécessité que l'élève suive des cours de mathématiques et de sciences pouvant totaliser entre 10 et 14 crédits, soit pendant pratiquement deux trimestres.

Le CLECES poursuivait en affirmant que l'utilisation des cours à option et des cours complémentaires du collégial pour fin de rattrapage équivaudrait, en définitive, à une «secondarisation» du collégial. L'élève aurait, en outre, un programme de cours extrêmement difficile à compléter puisque, les connaissances en mathématiques étant préalables à l'étude de la physique, entre autres, il lui faudrait concentrer ces disciplines à l'intérieur d'une même session, l'obligeant alors à suivre parfois jusqu'à 10 heures d'enseignement d'une même discipline au cours d'une semaine. Or, c'est dans les disciplines scientifiques que les élèves con-

7. *Ibid.*, p. 36.
8. *Ibid.*, p. 48.

naissent le plus fort taux d'échecs. Une programmation de cours qui imposerait un aussi grand nombre d'heures d'enseignement dans une même discipline ne ferait donc qu'accroître un risque d'échec déjà élevé.

Les élèves du secondaire, par ailleurs, sachant qu'il leur faudrait compléter au collégial un certain nombre de cours préalables, préféreraient se donner cette formation par le biais des cours à option déjà offerts au secondaire.

S'implanterait alors rapidement un système de préalables spécifiques, mais cachés. En effet, le message implicite qui serait alors véhiculé aux élèves serait le suivant: «vous n'êtes pas obligés de réussir au secondaire des cours à option en mathématiques ni en sciences de la nature pour vous inscrire dans certains programmes du collégial... mais faites-le donc... faute de quoi vous allez allonger vos études collégiales... vous y aurez un régime d'études difficile... et vous risquez davantage d'échouer.»

Le CLECES recommandait, en conséquence, la mise en place de nouvelles conditions particulières d'admission aux études collégiales dans les programmes de sciences et de sciences de la santé, de même que dans certains programmes de formation professionnelle. Ces conditions comprendraient donc, à nouveau, des cours optionnels de mathématiques et de sciences de la 4e et de la 5e années du secondaire. Cette orientation, avait soin de préciser le CLECES, respectait l'esprit du nouveau régime pédagogique; elle maintenait la marge de huit crédits optionnels en 4e secondaire.

> La culture scientifique s'édifie selon un processus rigoureux d'acquis séquentiels de connaissances. Son développement comporte des étapes essentielles qui ne peuvent être escamotées. Il est donc nécessaire que l'élève en soit informé dès le niveau secondaire et puisse s'orienter en toute connaissance, selon ses goûts et ses aptitudes. Ce serait mauvais service à lui rendre que de lui laisser entendre qu'il pourra récupérer facilement, dans un autre ordre d'enseignement, les connaissances préalables à la poursuite de ses études en sciences et en mathématiques. L'identification de cours préalables en ce domaine dès le secondaire facilite l'orientation de l'élève et lui évite un cheminement scolaire erratique[9].

Le CLECES ajoutait que le problème de l'arrimage des programmes du secondaire à ceux du collégial dans le domaine des sciences et des mathématiques débordait le champ étroit des ajustements techniques et devait être envisagé dans une perspective plus large, celle de la valeur de l'enseignement des sciences et des mathématiques, du niveau souhaité au secondaire et au collégial et de la qualité de la préparation de nos futurs technologues et scientifiques dans un contexte nord-américain, plus particulièrement dans la conjoncture du «virage technologique».

Le ministère de l'Éducation entérina la recommandation du CLECES relative aux préalables à la poursuite d'études collégiales dans un nombre important de programmes, tant en formation générale qu'en formation professionnelle. Les commissions scolaires furent informées de cette importante décision.

On peut donc considérer qu'à partir de 1983, le principe des préalables à l'admission au collège était réaffirmé. Toutefois, contrairement à ce qu'avait laissé entendre le CLECES, cette prise de position devait modifier sensiblement, dans les faits, l'esprit et l'application du nouveau régime pédagogique du secondaire.

Tout en faisant progresser le débat, la solution adoptée ne résolvait pas, par ailleurs, l'ensemble des problèmes soulevés par la question des préalables en mathématiques et en sciences.

■ ■ ■

Les préalables constituent donc des **conditions particulières d'admission établies par le Ministre**. En effet, le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* est explicite à cet égard lorsqu'il dit que «pour être admise dans un collège à titre d'étudiant, une personne doit [...] satisfaire aux conditions particulières du programme ou du cours, établies par le ministre»[10]. Les commentaires qui, dans l'édition commentée du règlement, accompagnent cet article sont très précis:

> Dans le cas de certains programmes ou cours, le ministre peut imposer des conditions particulières d'admission sous forme de préalables du secondaire. La détermination de ces conditions s'effectue sur recommandation d'organismes consultatifs. Les *Cahiers de l'enseignement collégial* en font état[11].

9. Procès-verbal de la 4e réunion du CLECES, 28 juin 1983, p. 8.

10. *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, 1984, article 2, alinéa 2.

11. *Ibid.*, commentaires de l'alinéa 2 de l'article 2.

Le troisième alinéa du même article stipule tout aussi clairement que les «conditions particulières déterminées en vertu d'un règlement du collège [...] ne peuvent avoir pour effet d'imposer des cours de l'enseignement secondaire»[12]. Et le commentaire de cet alinéa souligne que «cette restriction vise à assurer le respect des objectifs de formation propres à chacun des ordres d'enseignement et à prévenir la création d'obstacles supplémentaires à l'accès aux études collégiales»[13]. Il est donc **interdit aux collèges d'ajouter des cours du secondaire comme préalables à l'admission dans des programmes du collégial**.

La situation est claire: les préalables constituent des conditions particulières d'admission, établies par le Ministre. Ils sont donc un élément constitutif de la mécanique du système scolaire. Tout comme un examen de fin d'études dans une matière obligatoire constitue une étape à franchir pour obtenir un diplôme, la réussite d'un cours préalable est une étape du processus d'accès à plusieurs programmes d'études collégiales.

Cela n'exclut évidemment pas qu'on se demande si les préalables actuels sont pertinents, justifiés pédagogiquement et utilisés à bon escient. On examinera plus loin ces questions.

Mais en terminant ce bref rappel historique, il paraît pertinent de citer le Conseil supérieur de l'éducation qui constate que la pratique des préalables au collégial se maintient même si le «paysage» a complètement changé au secondaire :

> [...] comme l'école polyvalente à options graduées devait comprendre environ 50 % de cours au choix – donc, autour des deux tiers en quatrième et cinquième années, il allait de soi que le collège puisse exiger des candidats qu'ils aient pris certaines options en vue de programmes spécifiques [...]. Qu'il suffise de souligner ici que ce trait constitutif de l'accès au collège n'a pas vraiment varié, même si le secondaire «à la carte» est, entre temps, disparu à la fois du paysage réel de l'organisation scolaire et du paysage mental de l'idéal pédagogique[14].

3.1.3 L'utilisation actuelle des préalables

Il faut **d'abord** signaler qu'environ 75 % des programmes répertoriés dans les *Cahiers de l'enseignement collégial* exigent des préalables comme conditions particulières d'admission aux études collégiales. De même, c'est une grande majorité d'élèves du collégial qui s'inscrivent effectivement dans ces programmes comme le montre l'encadré de la page 44.

Deuxièmement, des collèges qui connaissent des difficultés de recrutement atténuent le caractère absolu des préalables. De même, dans la perspective d'accroître l'accessibilité aux études collégiales, des collèges admettent dans certains programmes des personnes qui n'ont pas réussi ou même suivi, au secondaire, des cours identifiés comme préalables. Par divers moyens, dont des cours d'appoint ou de mise à niveau, le collège leur offre alors un cheminement particulier leur permettant de se rattraper et d'obtenir par la suite un diplôme d'études collégiales dans un programme où, si on avait appliqué rigoureusement la règle des préalables, elles n'auraient pas été admises.

Troisièmement, de l'aveu même de gestionnaires et d'enseignants du collégial que le Conseil des collèges a rencontrés, il arrive que des élèves aient la possibilité de repousser jusqu'au dernier trimestre de leurs études collégiales leur inscription à des cours qui se situent dans la suite logique des cours préalables suivis au secondaire. On donne, à titre d'exemple, des programmes de l'enseignement professionnel où on invoque la séquence et les exigences des cours à caractère technique pour exiger des préalables en mathématiques et en physique et où les élèves ne suivront qu'en sixième session les cours en ces matières.

Enfin, tout justifiés qu'ils puissent être par les règles mêmes de l'apprentissage et dans des domaines où les enseignements sont progressifs, les préalables sont aussi utilisés à d'autres fins. C'est ainsi que les notes obtenues dans les cours à option de physique, de chimie et de mathématiques de la 4e et de la 5e années du secondaire jouent un rôle important dans le système de classement des candidats et des candidates aux études collégiales, système dont les collèges se servent pour procéder à la sélection des élèves qu'ils admettront dans les divers programmes.[15]

12. *Ibid.*, article 2, alinéa 3.
13. *Ibid.*, commentaires de l'alinéa 3 de l'article 2.
14. Conseil supérieur de l'éducation, *Le rapport Parent, vingt-cinq ans après*, 1988, p. 99.
15. À ce propos, en page 29 de son avis sur la mathématique et les sciences de la nature au deuxième cycle du secondaire, le CSE affirme: «Ainsi, depuis quelques années, certains profils sont considérés d'emblée comme plus valables: $M^5C^5P^5$ – car on dispose même de sigles convenus – pour les options de mathématique, de chimie et de physique de 5e année; $M^5C^5P^4$ pour mathématique et chimie de 5e année et physique de 4e. L'établissement de ces profils, considérés comme un pis-aller en l'absence de voies reconnues, a évidemment pour effet de survaloriser certaines options et d'accréditer la croyance selon laquelle il existe une «voie royale» conduisant au collège. À l'aide de calculs privilégiant ces matières et pondérant la moyenne générale des élèves, le classement établi à partir de ces profils rehausse systématiquement le dossier de tout élève qui y a réussi, même si celui-ci ne s'oriente pas vers les sciences de la nature au collégial.»

PROGRAMMES DU COLLÉGIAL ET PRÉALABLES
AUTOMNE 1988

Voici les faits saillants qu'on peut dégager d'une analyse des programmes offerts dans les collèges à l'automne 1988 et des inscriptions des élèves dans ces programmes.

SECTEUR GÉNÉRAL (environ 81 000 élèves)

- Le programme de sciences de la nature exige des préalables en mathématiques, en physique et en chimie. Quelque 25 400 élèves sont inscrits dans ce programme, soit environ 30 % des élèves du secteur général.
- Dans le programme de «sciences humaines avec mathématiques», on exige des préalables en mathématiques; environ 34 % des élèves du secteur général sont inscrits dans ce programme.
- Dans les autres programmes d'enseignement général (sciences humaines sans mathématiques, arts et lettres) qui n'exigent pas de tels préalables, on trouve environ 36 % des élèves du secteur général.
- Au total c'est environ les deux tiers des élèves de l'enseignement général au collégial qui sont inscrits dans des programmes exigeant des préalables, c'est-à-dire la réussite de cours à option ou de cours enrichis de l'enseignement secondaire.

SECTEUR PROFESSIONNEL (Environ 68 000 élèves)

- Sur les 140 programmes d'enseignement professionnel, 110 (soit 78,6 %) exigent au moins un cours préalable en mathématiques, en physique ou en chimie.
- Ces préalables touchent 71,3 % de l'effectif du secteur professionnel.
- On note un écart très marqué entre le pourcentage d'hommes (90,2 %) et de femmes (57,6 %) inscrits dans les programmes qui exigent des préalables.
- Les mathématiques constituent la matière dans laquelle sont le plus souvent exigés des cours préalables; c'est le cas de 101 programmes professionnels dans lesquels on trouve 58,3 % de l'effectif de ce secteur, soit 84,1 % des hommes et 39,5 % des femmes inscrits dans des programmes professionnels.
- La physique vient au deuxième rang: 85 programmes professionnels du collégial exigent, pour s'y inscrire, un cours préalable de physique du secondaire; cela touche 40,1 % de l'effectif du secteur professionnel.
- Un cours de chimie est exigé comme préalable dans 52 programmes; on y trouve 21,5 % de l'effectif du secteur professionnel. En raison des programmes qu'elles choisissent, les filles (26,5 %) sont plus nombreuses que les garçons (14,6 %) à être soumises à un préalable en chimie.
- Dans 43 programmes (soit 30,7 % de tous les programmes du secteur professionnel) on exige des préalables à la fois en mathématiques, en physique et en chimie; cependant, ce n'est que 8,2 % des élèves du professionnel qui sont inscrits dans ces programmes.
- Dans 13 des 101 programmes exigeant comme préalable le cours de mathématiques 534, on ne retrouve pas de cours de mathématiques au collégial; ces programmes ne sont cependant choisis que par 3 937 élèves, soit 5,8 % des personnes inscrites dans les programmes professionnels du collégial.
- En physique, par contre, 33 des 85 programmes exigent comme préalable le cours 534 (32 programmes) ou le cours 414 (un programme) alors qu'il n'y a aucun cours de physique dans ces 33 programmes du collégial qui recrutent 13 622 élèves, soit 20 % de l'effectif du secteur professionnel.
  - Il importe de noter que ces programmes comptent, au total, presque deux fois plus de filles (8 977) que de garçons (4 645).
  - Deux de ces programmes regroupent à eux seuls plus de la moitié des élèves touchés, à savoir le programme 180.00 (Techniques infirmières, exigeant le préalable 414) où on trouve 3 905 élèves (soit 641 hommes et 3 264 femmes), et le programme 180.01 (Soins infirmiers, exigeant le préalable 534) où sont regroupés 3 377 élèves (556 hommes et 2 821 femmes).
  - Lorsqu'on isole ces deux programmes du total, il reste pour 31 programmes qui exigent le cours de physique 534 comme préalable 6 340 élèves (3 448 hommes et 2 842 femmes) ce qui représente 9,3 % de l'effectif du secteur professionnel.
- En chimie, 14 des 52 programmes exigeant un préalable du secondaire (soit 444 ou 464, soit 564) ne contiennent pas de cours de chimie au collégial.
  - Ces programmes regroupent 10 537 élèves (dont 75 % sont des femmes), ou 15,5 % de l'effectif du secteur professionnel.
  - Parmi ces 14 programmes, on retrouve, encore une fois, le 180.00 (Techniques infirmières) et le 180.01 (Soins infirmiers) qui, à eux seuls, fournissent plus des deux tiers des élèves de cet ensemble, soit 7 282 élèves, dont 1 197 hommes et 6 085 femmes. En soustrayant ces deux programmes, il reste 12 programmes où sont inscrits 3 255 élèves (1 424 hommes, 1 831 femmes) constituant 4,8 % de l'effectif du secteur professionnel.
  - On peut enfin noter que neuf programmes qui comprennent des cours de mathématiques (3) ou de physique (2) ou de chimie (4) au collégial ne demandent pas de préalables en ces matières

De telles pratiques soulèvent des questions sur le sens, la portée et l'utilisation des préalables. On reviendra sur ces questions dans une autre section du présent chapitre.

3.2 LES PRÉALABLES EN MATHÉMATIQUES

La question des préalables en mathématiques constitue sans doute une des dimensions les plus cruciales du système des préalables mais aussi de l'harmonisation des deux ordres d'enseignement. Pour en saisir toute l'ampleur et les principaux impacts sur le cheminement scolaire des élèves, il importe de retracer, à grands traits, l'évolution de la structure du curriculum de mathématiques au secondaire.

3.2.1 La situation avant 1981 (ancien régime)

En vertu des directives précisant les grilles-matières de «l'ancien régime» du secondaire, c'est-à-dire avant 1981, la formation en mathématiques au secondaire se présentait selon le cheminement identifié dans le Tableau 1. Les principales caractéristiques du curriculum étaient alors les suivantes:

- un cours de mathématiques était obligatoire dans les quatre premières années du secondaire, et à option en 5e année;
- de la 1re à la 5e année du secondaire, trois voies étaient offertes aux élèves: allégée, régulière et enrichie;
- la réussite d'aucun cours de mathématiques n'était nécessaire pour obtenir le diplôme d'études secondaires;
- le cheminement minimal préalable à un grand nombre (environ 70 %) de programmes du collégial comprenait les cours 422 et 522, soit un cours obligatoire en 4e année et un cours à option en 5e année, tous les deux de la voie régulière. L'élève qui réussissait le cheminement maximal (les cours 432 et 532 de la voie enrichie) était évidemment admis dans les programmes du collégial qui exigeaient des mathématiques tandis que le cheminement 412-512 s'adressait aux élèves les plus faibles ou qui ne se dirigeaient pas vers les programmes du collégial ayant des préalables en mathématiques ;
- pour l'ensemble du secondaire, selon les décisions locales ou le choix de l'élève, le nombre d'heures d'enseignement des mathématiques pouvait varier de 540 à 750.

Il faut rappeler que, sous cet «ancien régime», une très forte proportion des élèves (environ 70 %) étaient inscrits dans la séquence 422-522, c'est-à-dire dans les cours de la voie régulière. Cette situation semblait convenir et au secondaire et au collégial et correspondre aux aptitudes intellectuelles de la majorité de la population étudiante. La question des préalables en mathématiques ne soulevait donc ni débats ni passions.

TABLEAU 1
LE RÉGIME EN VIGUEUR AVANT 1981 EN MATHÉMATIQUES

Degrés	Voie allégée	Voie régulière	Voie enrichie	
1re sec.	112*	122	132	• cours obligatoires
2e sec.	212	222	232	• l'élève peut obtenir un DES sans réussir un seul cours de mathématiques
3e sec.	312	322	332	
4e sec.	412	422	432	• chaque cours a une durée de 135 à 150 heures
5e sec.	512	522	532	• cours à option

Cheminement minimal préalable à environ 70 % des programmes du collégial

* Dans cette numérotation, le premier chiffre indique l'année; le deuxième, la voie (1 pour la voie allégée, 2 pour la voie régulière, 3 pour la voie enrichie); le troisième, le nombre d'unités-semestre.

3.2.2 Le nouveau régime pédagogique de 1981

Le nouveau régime pédagogique adopté en 1981 abolit les voies (allégée, régulière, enrichie) au secondaire et introduit deux séquences de cours de mathématiques, comme le montre le Tableau 2.

C'est ainsi que des cours de mathématiques sont obligatoires de la 1re à la 5e année du secondaire. En 4e et en 5e années, les cours «de base» portent les numéros 414 et 514. L'élève qui veut aller plus loin en mathématiques doit suivre le cours à option 434 (en plus du 414) en 4e année et le cours 534 en 5e année, à la place du cours 514. Le nouveau régime stipule aussi qu'à compter de 1990-1991 la réussite du cours obligatoire de 4e année (414) est requise pour l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES).

Dans ce nouveau contexte, il fallait préciser quelle séquence de cours de mathématiques serait reconnue aux fins de l'admission dans les programmes du collégial qui exigeaient des préalables en mathématiques. En 1985, le CLECES créait un groupe de travail auquel il confiait le mandat de préciser, dans les nouveaux programmes de mathématiques du secondaire, les connaissances devant être considérées comme préalables à la poursuite d'études dans un certain nombre de programmes du collégial. Dans son rapport, le comité tirait la conclusion suivante:

> Les connaissances préalables aux études collégiales se retrouvent dans les nouveaux cours de mathématiques 434 et 534. La séquence 414, 434 et 534 est le seul profil qui recouvre les cours de mathématiques 422 et 522 de l'ancien programme du secondaire. Pour assurer une formation de qualité en mathématiques au secondaire, les cours de mathématiques 434 et 534 paraissent donc comme une nécessité autant pour l'individu que pour la société; ces cours se rapprochent des standards internationaux et assurent un meilleur passage du secondaire au collégial.

À la lumière de ce rapport, le CLECES recommandait la mise en place d'une «structure d'accueil» unique pour tous les programmes professionnels du collégial qui exigeaient des préalables en mathématiques. Cette recommandation fut examinée par les représentants des ministères responsables de l'enseignement secondaire et de l'enseignement collégial qui retinrent essentiellement que:

TABLEAU 2

LE RÉGIME ACTUEL (depuis 1981)
EN MATHÉMATIQUES

Degrés	Cours obligatoires	Cours optionnels	Durée oblig.	Durée opt.
1re secondaire	Mathématique 116		150 h	
2e secondaire	Mathématique 216		150 h	
3e secondaire	Mathématique 314		100 h	
4e secondaire	Mathématique 414	Mathématique 434	100 h	100 h
5e secondaire	Mathématique 514 ou 534		100 h	
		Total	600 h	100 h

Dans ce tableau, le premier chiffre indique l'année; le deuxième indique s'il s'agit d'un cours obligatoire (1) ou à option (3); le troisième, le nombre de crédits alloués (un crédit équivalant à 25 heures).

On ne mentionne pas dans ce tableau qu'en 1986 certains éléments ont été extraits de la version originale des cours 434 (option I) et 534 (option II) pour être rassemblés dans deux cours à option d'un crédit chacun (431 et 531) qui constituent des enrichissements possibles et qui sont codifiés comme tels dans le bulletin de l'élève. Ces enrichissements ne constituent pas des préalables au collégial.

Il faut aussi noter que le cours à option 434 (un cours de 4e année) peut être suivi en 5e année à la place du cours obligatoire 514.

- certains objectifs terminaux ou intermédiaires des nouveaux cours de mathématiques (434 et 534) deviendraient obligatoires et les autres demeureraient facultatifs;

- les objectifs obligatoires devaient toutefois correspondre au contenu des anciens cours 422 et 522. Le contenu facultatif ne pourrait constituer un préalable spécifique à l'enseignement collégial.

Cette proposition fut entérinée par les responsables des deux ordres d'enseignement. Une circulaire administrative du ministère de l'Éducation, transmise en février 1986, fit connaître cette décision aux commissions scolaires.

De plus, une entente entre les mêmes responsables prévoyait que la Direction générale de l'enseignement collégial réviserait les préalables exigés jusqu'alors dans les différents programmes, de même que les contenus des premiers cours de mathématiques offerts dans les collèges. Entretemps, le ministère de l'Éducation modifiait les objectifs des programmes de mathématiques du secondaire servant de préalables à certains programmes du collégial. Il retirait de la version originale des cours 434 (option I) et 534 (option II) certains éléments de contenus non exigés comme préalables au collégial et en faisait des cours d'enrichissement d'un crédit chacun (431 et 531).

En 1986, la DGEC informait les collèges que le CLECES avait retenu une nouvelle «structure d'accueil» en mathématiques pour les différents programmes du collégial exigeant des préalables. Désormais, les préalables exigés, tant pour les programmes de formation professionnelle que générale, seraient constitués de la séquence complète des cours 414, 434 et 534, lesquels correspondaient globalement aux anciens cours 422 et 522. Par la suite, la Direction générale de l'enseignement collégial s'en est toujours tenue à la position de 1985 du CLECES.

La mise en application de cette décision provoqua des réactions nombreuses et fortes dans les milieux de l'enseignement secondaire. On manifesta de l'inquiétude devant les taux élevés d'échecs en mathématiques; on demanda de diversifier la formation des élèves en mathématiques selon qu'ils se destinaient ou non à des études supérieures à caractère scientifique; on dénonça les pressions exercées sur le régime pédagogique du secondaire et les exigences des cégeps qu'on jugeait démesurées; on mit en doute l'équivalence établie entre la nouvelle séquence (414-434-534) et celle de la voie régulière (522-532) de l'ancien régime; etc.

En somme, les problèmes posés par les changements dans le programme d'enseignement des mathématiques au secondaire tiennent en partie à des faits, en partie à des perceptions et en partie à des évaluations divergentes des contenus des cours et de leurs impacts. Il n'est donc pas facile de démêler le tout et d'en arriver à des conclusions partagées par tous les intervenants et les intervenantes.

Des questions restent ainsi en suspens. Une fois délestés de quelques objectifs d'enrichissement (regroupés dans les cours 431 et 531), les cours 434 et 534 ont-ils un contenu équivalent à ceux des anciens cours 422 et 522? Le nouveau cours de mathématiques 514 a-t-il effectivement un contenu qui devrait répondre aux conditions particulières d' admission d'un certain nombre de programmes du collégial? Le nombre d'heures allouées à l'enseignement des nouveaux cours à option de 4e et de 5e années du secondaire est-il suffisant pour permettre d'atteindre les objectifs de ces cours? Les échecs constatés aux examens tiennent-ils au contenu même des nouveaux programmes ou à d'autres facteurs?

Toujours est-il que le programme d'enseignement des mathématiques au secondaire a été remis sur la planche à dessin.

3.2.3 Les modifications proposées par le ministère de l'Éducation

En avril 1989, le ministère de l'Éducation s'engageait dans une consultation sur l'enseignement de la mathématique et des sciences de la nature au deuxième cycle du secondaire. Cette consultation visait à vérifier dans quelle mesure les commissions scolaires et un certain nombre d'autres interlocuteurs adhéraient aux propositions présentées dans le Tableau 3.

Comme on peut le constater, les principales modifications mises de l'avant étaient les suivantes:

- augmenter de 100 à 150 heures [16] le cours de mathématiques régulier et obligatoire de la 4e année du secondaire (ainsi, le cours 414 deviendrait 416), en réduisant de deux crédits la plage des cours optionnels;

16. Le Conseil supérieur de l'éducation avait recommandé au ministre de l'Éducation de ne pas augmenter le nombre d'heures d'enseignement des mathématiques au secondaire (voir *Les sciences de la nature et la mathématique au deuxième cycle du secondaire*, p. 43). C'est là la principale différence entre les recommandations du CSE et les propositions du MEQ pour ce qui est du programme de mathématiques.

TABLEAU 3

LE RÉGIME EN MATHÉMATIQUES
PROPOSITIONS DU MEQ (avril 1989)

Degrés	Cours obligatoires	Cours optionnels	Durée oblig.	Durée opt.
1re secondaire	Mathématique 116		150 h	
2e secondaire	Mathématique 216		150 h	
3e secondaire	Mathématique 314		100 h	
4e secondaire	Mathématique 416 ou 436		150 h	
5e secondaire	Mathématique 514 ou 524 ou 536		100 h à 150 h	
		Total	600 h à 700 h	

- répartir en deux cours de six crédits chacun le contenu de l'actuelle séquence avancée de mathématiques en 4e et 5e années du secondaire (cours 436 et 536 au lieu de 414, 434, 534);

- retenir l'un ou l'autre cours de mathématiques de 5e année comme exigence pour l'obtention du DES plutôt que le cours de 4e année;

- instaurer un cours moyen de mathématiques de quatre crédits en 5e année du secondaire (cours 524) qui devrait permettre de répondre aux conditions particulières d'admission de certains programmes du collégial, c'est-à-dire un cours qui prendrait en compte une certaine partie des préalables.

Le cours moyen proposé en mathématiques (524) aurait sans doute pu répondre aux exigences d'un certain nombre de programmes du collégial alors que le cours de mathématiques 536 aurait été le préalable exigé des élèves qui voulaient s'inscrire en sciences de la nature et dans quelques techniques au collégial. Des responsables de la Direction générale de l'enseignement collégial, allaient même plus loin: ils souhaitaient en arriver à une entente, avec les représentants du ministère de l'Éducation, sur le contenu de ce cours 524, entente qui aurait eu pour effet de faire de ce cours le seul préalable en mathématiques pour tous les programmes du collégial.

Enfin, on trouvait, dans les documents du ministère de l'Éducation, les indications suivantes:

> Dans le dossier des préalables, le ministère de l'Éducation et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science examineront:
>
> a) les modalités et l'échéancier de révision tant du concept de «préalable» que des cours préalables eux-mêmes;
>
> b) les moyens d'intensifier la mise en place de mesures d'accueil pour les élèves qui n'auraient pas satisfait à tous les préalables exigés pour l'admission dans un programme [17].

À la suite d'une analyse des résultats de la consultation et d'une nouvelle réflexion sur l'ensemble du dossier de l'enseignement des mathématiques au secondaire, le ministère de l'Éducation optait, en juillet 1989, pour les orientations suivantes:

- instaurer un cours obligatoire de six unités en 4e secondaire (416) et rendre obligatoire, à compter du 1er juillet 1991, la réussite de ce cours pour l'obtention du DES;

17. Ministère de l'Éducation, *L'enseignement de la mathématique et des sciences de la nature au 2e cycle du secondaire. Consultation sur le projet de modifications au Règlement sur le régime pédagogique du secondaire et sur d'autres propositions d'améliorations. Document d'appui*, avril 1989, p. 3.

- maintenir un cours obligatoire de quatre unités en 5e secondaire (514) et rendre obligatoire, à compter du 1er juillet 1995, la réussite de ce cours pour l'obtention du DES;

- instaurer en 4e secondaire (436) et en 5e secondaire (536) des cours enrichis de six crédits en mathématiques;

- abandonner l'hypothèse d'un cours moyen de mathématiques en 5e secondaire (524), cours qui devait permettre de répondre à certaines exigences d'admission des programmes du collégial, c'est-à-dire un cours qui aurait pris en compte une certaine partie des préalables;

- retenir l'orientation qui voudrait que la séquence 416-514 (deux cours obligatoires) soit suffisante pour l'accès à la majorité des programmes du collégial et, en conséquence, que les élèves du secondaire s'inscrivent en grande majorité dans cette séquence;

- retenir l'orientation qui voudrait que la séquence 436-536 ne soit prévue que pour une minorité d'élèves (environ 30 %) qui s'orientent vers les sciences de la nature et quelques rares options professionnelles au collégial.

On le voit, le message implicite des orientations qui précèdent est composé des éléments suivants:

- la formation de base en mathématiques au secondaire est contenue dans la séquence 416 et 514 pour les 4e et 5e années du secondaire; c'est ce que le secondaire croit qu'il peut faire de mieux compte tenu du temps dont il dispose et des contraintes auxquelles il doit faire face;

- pour admettre directement dans un grand nombre de programmes les élèves qui auront ce profil, le collégial devra modifier ses conditions particulières d'admission à ses programmes;

- en l'absence de telles modifications, le collégial devra offrir, aux élèves qui en ont besoin pour être admis dans le programme de leur choix, des cours de mise à niveau ou des cheminements particuliers qui auront pour effet d'accroître le temps nécessaire pour l'obtention d'un diplôme d'études collégiales.

On verra plus loin (au point 3.4) les réactions du Conseil des collèges aux orientations retenues par le ministère de l'Éducation.

3.3 LES PRÉALABLES EN SCIENCES DE LA NATURE

Bien qu'elle présente d'importantes similitudes avec celle des mathématiques, la question des préalables en sciences de la nature a ses particularités. Cela tient en partie au fait que le nombre de programmes du collégial qui exigent des préalables en sciences de la nature est moins élevé qu'en mathématiques, mais aussi que le dossier a évolué bien différemment.

3.3.1 La situation avant 1981 (ancien régime)

Jusqu'en 1981, en vertu des dispositions du *Règlement numéro 7* et d'autres textes définissant ce qu'on appelle «l'ancien régime», la formation en sciences (on parle maintenant de sciences de la nature) au secondaire se présentait de la façon décrite dans le Tableau 4. Les principales caractéristiques du curriculum étaient alors les suivantes:

- les élèves pouvaient franchir toutes leurs études secondaires en ne suivant qu'un seul cours de sciences (sciences de la nature 112 ou sciences physiques) qu'ils pouvaient inscrire à leur horaire en 1re ou en 2e année;

- des cours à option (physique, chimie, biologie) étaient disponibles en 4e et en 5e années;

- en physique, le cours préalable reconnu pour l'admission dans certains programmes du collégial était un des trois cours de 4e année. Les cours de physique de la 5e année (522 ou 552) constituaient un enrichissement disponible pour les élèves qui voulaient aller plus loin dans l'apprentissage de cette matière;

- en chimie, le cheminement reconnu comme préalable pour l'admission dans certains programmes du collégial était constitué des cours 462 et 562 ou exceptionnellement des cours 442 et 562.

- les élèves qui se préparaient à s'inscrire au collège dans des programmes exigeant des préalables en sciences devaient suivre trois cours de sciences en 4e et en 5e années. Dans les faits, plusieurs en suivaient quatre, chacun ayant une durée de 135 ou de 150 heures.

TABLEAU 4

LE RÉGIME EN VIGUEUR AVANT 1981 EN SCIENCES

Degrés	Cours obligatoires	Cours optionnels	Durée oblig.	Durée opt.
1re secondaire		Sciences de la nature 112	*	135 h **
2e secondaire 3e secondaire		Sc. physiques	*	135 h
4e secondaire		Physique 422 ou 432 ou 452 Chimie 442 ou 462 Biologie 412		135 h 135 h 135 h
5e secondaire		Physique 522 ou 552 Chimie 562 Biologie 422		135 h 135 h 135 h
		Total	135 h *	***

* L'élève devait obligatoirement suivre un des deux cours optionnels de la 1re ou de la 2e année du secondaire.

** Selon les organisations locales, les cours pouvaient varier entre 135 et 150 heures.

*** Un élève de la voie enrichie pouvait suivre jusqu'à 1080 heures de sciences au secondaire en cumulant un cours obligatoire et des cours à option.

3.3.2 La formation scientifique dans le régime pédagogique actuel

Le nouveau régime pédagogique adopté en 1981 (et les amendements qui lui ont été apportés par la suite) a introduit d'importantes modifications à la formation scientifique des jeunes du secondaire, comme on le constate dans le Tableau 5.

C'est ainsi que, maintenant, les sciences constituent un enseignement obligatoire dans les quatre premières années du secondaire et que des cours à option sont offerts en 4e et en 5e années. La durée des cours obligatoires passe de 135 à 400 heures. Par contre, dans ses cours à option, l'élève est limité à 400 heures de cours. En tenant compte des contraintes de la grille horaire, l'élève qui veut se donner un cheminement enrichi en sciences peut suivre jusqu'à 700 heures [18] de sciences au secondaire alors que cette durée pouvait atteindre 1080 heures dans le régime antérieur.

Les autres caractéristiques principales de ce régime sont les suivantes:

- le cours de sciences physiques 414 s'adresse à l'ensemble des élèves;
- la réussite du cours de sciences physiques 414 (ou du cours 434 qui comprend le 414 en tronc commun) sera exigée pour l'obtention du diplôme d'études secondaires à compter de 1990-1991;

18. Ministère de l'Éducation, Direction générale des programmes, *L'enseignement de la mathématique et des sciences de la nature en 4e et 5e années du secondaire*, Mémoire au Bureau du sous-ministre, 13 février 1989, p. 10.

TABLEAU 5

LA FORMATION SCIENTIFIQUE DANS LE RÉGIME ACTUEL

Degrés	Cours obligatoires	Cours optionnels	Durée oblig.	Durée opt.
1re secondaire	Écologie 114		100 h	
2e secondaire	Sciences physiques 214		100 h	
3e secondaire	Biologie 314 *		100 h	
4e secondaire	Sciences physiques 414 ** ou Sciences physiques 434 **	Biologie générale 534	100 h	100 h
5e secondaire		** Chimie 534 ** Physique 534 Géologie 534		100 h 100 h 100 h
		Total	400 h	400 h

* Il y a aussi en 3e secondaire un cours obligatoire d'initiation à la technologie (314) qu'on ne compte pas ici parmi les cours de sciences.

** Ces nouveaux programmes sont en élaboration et en expérimentation; leur mise en application obligatoire est maintenant prévue pour septembre 1991 dans le cas des sciences physiques (4e secondaire) et pour septembre 1992 dans le cas de la chimie et de la physique (5e secondaire). Chaque programme a une durée de 100 heures. En attendant, les commissions scolaires appliquent un régime transitoire et dispensent les anciens programmes.

- les cours de sciences physiques 434, de physique 534 et de chimie 534 (un total de 300 heures) sont réputés répondre aux conditions particulières d'admission les plus exigeantes du collégial.

Comme on le verra plus loin, le régime actuellement en vigueur est le fruit d'un long cheminement qui trouve son origine dans la mise en application des nouveaux programmes de physique à compter de 1975.

Sans entrer ici dans des détails qui ne sont pas nécessaires à la perspective du présent rapport, il n'en importe pas moins de relever les principales dimensions de la problématique actuelle qui ont amené les responsables ministériels de l'enseignement secondaire à soumettre de nouvelles propositions à la consultation du milieu.

Le nouveau régime pédagogique du secondaire (1981) visait à abolir les préalables en physique et en chimie aux fins d'admission dans le programme des sciences de la nature et dans les programmes professionnels du collégial [19]. Il diminuait également le temps d'enseignement de la chimie et de la physique au secondaire.

Les collèges commencèrent à recevoir, en septembre 1982, des élèves qui, pour certains, avaient suivi les nouveaux programmes de physique (qu'on appelait les blocs I et II) mis en application dans les commissions scolaires au cours des années 1975-1980. C'est à cette occasion que les enseignants du collégial prirent conscience de la place moins grande qu'occupaient les sciences dans la partie optionnelle du nouveau régime pédagogique du secondaire et de la perspective de l'abolition complète des préalables en vue de l'admission aux études postsecondaires.

19. Le ministère de l'Éducation avait déjà aboli, en 1977, les préalables de 5e secondaire en physique.

Considérant que le Québec devait demeurer concurrentiel avec ses voisins sur le plan de l'enseignement des sciences et de la technologie, qu'il ne devait pas rabaisser le niveau des études collégiales et qu'il devait assurer une excellente harmonisation entre les différents ordres d'enseignement, les enseignants de sciences (biologie, chimie, géologie et physique), ceux de mathématiques, de même que ceux de l'enseignement professionnel au collégial, auxquels se joignirent les professeurs de sciences des réseaux de l'enseignement secondaire et universitaire, adressèrent, en janvier 1983, un mémoire au ministre de l'Éducation dans lequel ils dénonçaient l'abolition des préalables aux fins d'admission au collège dans la concentration des sciences.

Les responsables de l'enseignement des sciences au secondaire et au collégial entreprirent alors une étude conjointe des programmes de chimie et de physique des deux ordres d'enseignement. Ils conclurent que les blocs I et II de physique et de chimie du secondaire devaient constituer le strict minimum pour préparer les élèves à poursuivre des études en sciences au collège. Ils constataient, cependant, qu'en ajoutant ces préalables à ceux qui étaient exigés en mathématiques, l'élève du secondaire désirant s'inscrire en sciences ou dans certains programmes professionnels au collégial ne pourrait plus, faute de temps disponible, s'inscrire qu'à un nombre minime d'autres cours à option. Cette perspective allait à l'encontre de l'esprit même du régime pédagogique du secondaire qui avait été conçu de manière à assurer à tous les élèves une formation générale la plus large et diversifiée possible.

Au terme de nombreuses études, le Ministère décida finalement de donner une plus forte densité à la formation en sciences de la nature en 4e secondaire comme préalable à la poursuite des études en sciences ou dans certains programmes professionnels du collégial. En outre, on entreprit de «faire le ménage» dans les anciens programmes du secondaire, de mettre davantage l'accent sur l'apprentissage de la méthode expérimentale et, en contrepartie, de transférer au collégial l'enseignement de certains contenus.

Dans la situation actuelle, c'est-à-dire dans le régime transitoire, les élèves qui se dirigent vers des programmes collégiaux en sciences doivent réussir, en 4e et en 5e années du secondaire, les trois cours suivants: sciences physiques 434, physique 534 et chimie 534.

En attendant les nouveaux programmes, les enseignants utilisent les anciens qui ont été réaménagés, mais en respectant la durée d'enseignement prévue au nouveau régime pédagogique, soit 100 heures par année. Quelques commissions scolaires parviennent toutefois à augmenter ce temps d'enseignement jusqu'à un maximum de 150 heures. Cette situation prévaudra jusqu'à l'application universelle et obligatoire des nouveaux programmes de sciences de 4e et de 5e années du secondaire.

Des représentants de l'enseignement secondaire observent que l'enseignement des sciences s'est détérioré depuis quelques années: le temps d'enseignement est moins important (de 150 ou 135 heures par cours/ année, on est passé à 100 heures), la population scolaire est plus hétérogène et, en conséquence, les exigences aux examens sont moins grandes. Ensuite, le ministère de l'Éducation n'avait prévu que le strict minimum de cours obligatoires en sciences, de sorte qu'il dut revoir sa position. Face à cet ensemble d'événements, les professeurs de sciences sont pour le moins perplexes.

Les professeurs de physique et de chimie du secondaire considèrent que les orientations des nouveaux programmes sont intéressantes; ils acceptent cependant très mal une réduction de leurs contenus notionnels par rapport à ceux des programmes actuels qui sont considérés comme un minimum pour préparer les élèves à la poursuite de leurs études en sciences. Ils n'acceptent pas, non plus, la diminution du temps consacré à l'enseignement des sciences. Ils sont, pour cette raison, majoritairement convaincus que les nouveaux programmes ne contribueront pas à préparer adéquatement les élèves à réussir les cours de chimie et de physique du collégial, à moins que ces derniers ne soient modifiés profondément afin de les articuler davantage à ceux du secondaire. «Comment, disent ces enseignants, va-t-on réussir à enseigner les nouveaux programmes en ne disposant pas du temps nécessaire, surtout si nous devons accorder une priorité à l'apprentissage de la méthode expérimentale?»

Selon un responsable de l'enseignement secondaire, «on résoudrait en grande partie les problèmes actuels et on rallierait certainement les professeurs de sciences si l'on consacrait 100 heures de plus à cet enseignement en 5e secondaire. Cependant, on éliminerait alors définitivement l'étroite marge de manoeuvre qui reste encore aux élèves pour le choix d'options en d'autres disciplines. Pour cette raison, il n'est pas certain qu'on obtiendrait la paix pour très longtemps car de nouvelles pressions, provenant d'autres milieux, s'exerceraient pour que cette marge de manoeuvre soit redonnée aux élèves ou qu'elle soit affectée à d'autres disciplines jugées tout aussi importantes que les sciences».

Dans une récente circulaire administrative[20], le ministère de l'Éducation annonce que les nouveaux programmes de sciences physiques de la 4e année du secondaire seront d'application facultative en septembre 1990 et d'application obligatoire en septembre 1991. Pour leur part, les nouveaux programmes de physique et de chimie de 5e année du secondaire suivront avec un décalage d'un an. Et la circulaire poursuit:

> Sauf autorisation formelle, les anciens programmes de chimie, de physique et de sciences générales continuent de s'appliquer au cours de l'année 1989-1990.
>
> En 1990-1991, le régime pédagogique prévoit que l'élève devra avoir réussi un programme de sciences physiques en 4e année du secondaire pour obtenir le DES: il est prévu que l'élève pourra satisfaire à cette exigence en réussissant l'un ou l'autre des programmes ministériels de sciences de 4e année dont le Ministère publiera la liste.

Ce n'est donc qu'en septembre 1992 que la première génération de finissants du secondaire ayant suivi tous les nouveaux programmes de sciences s'inscrira dans les collèges. On doit donc s'attendre, au cours des trois prochaines années, à un double cheminement des élèves regroupant chacun environ 50 % de ceux qui choisissent habituellement l'une ou l'autre des deux options suivantes: deux cours de physique et deux cours de chimie; un cours de physique et deux cours de chimie. Il y aura donc, dans le secteur de l'enseignement des sciences, une période d'ajustement qui durera quelques années.

Des représentants de l'enseignement collégial que le Conseil des collèges a rencontrés considèrent que la situation demeure relativement complexe en ce qui concerne l'enseignement des sciences au secondaire. L'absence de nouveaux programmes officiels et la réduction du temps d'enseignement ont amené les commissions scolaires à définir des contenus de formation qui ne répondent pas toujours à des exigences minimales d'uniformité.

Pour sa part, l'Association des professeurs de sciences du Québec (A.P.S.Q.) est intervenue dans le dossier à plusieurs reprises pour proposer, entre autres choses, l'introduction d'un cours de sciences physiques (514) en 5e année et l'augmentation (de 100 à 150) du nombre d'heures du cours de chimie et de physique de 5e année pour les élèves qui, au collégial, désirent s'inscrire au programme de sciences de la nature.

TABLEAU 6

LE RÉGIME EN SCIENCES
PROPOSITIONS DU MEQ (avril 1989)

Degrés	Cours obligatoires	Cours optionnels	Durée oblig.	Durée opt.
1re secondaire	Écologie 114		100 h	
2e secondaire	Sciences physiques 214		100 h	
3e secondaire	Biologie 314		100 h	
4e secondaire	Sciences physiques 416 ou 436	Biologie générale 534	150 h	100 h
5e secondaire		Sc. physiques 514 Géologie 534 Physique 534 Chimie 534		*100 h *100 h *100 h *100 h
		Total	450 h	400 h

* En 5e année, l'élève suivra soit le cours de sciences physiques (514), soit le cours de physique (534).

20. Circulaire administrative AG-54-88-02 du 5 juillet 1989 sur l'*Application des programmes de sciences de la 4e et de la 5e années du secondaire*.

3.3.3 Les modifications proposées par le ministère de l'Éducation

Dans les documents qu'il soumettait à la consultation en avril 1989, le ministère de l'Éducation formulait des propositions pour modifier le curriculum de l'enseignement des sciences au secondaire (voir le Tableau 6).

En regard du régime actuel, les principaux changements proposés étaient les suivants:

- augmentation du temps d'enseignement obligatoire des sciences de la nature (de 100 à 150 heures) pour les cours réguliers (416) et enrichis (436) de 4e secondaire;

- ajout d'un cours optionnel de 100 heures en sciences physiques (514) à l'intention des élèves de 5e année qui désirent continuer l'apprentissage des sciences de la nature sans aller dans les cours à option en physique et en chimie.

En septembre 1989, on ne sait pas encore si le Ministre apportera ou non des modifications à sa proposition à la suite des résultats de la consultation et à la lumière de l'avis que lui remettra le Conseil supérieur de l'éducation à ce propos. Cette remarque vaut également pour l'enseignement des mathématiques.

3.4 PROBLÉMATIQUE ET ORIENTATIONS

Pour contribuer à la recherche de solutions aux principales difficultés que recèle l'actuel système des préalables, le Conseil des collèges analyse sommairement ici les principaux problèmes qu'il a identifiés et présente, en regard de chacun, les orientations et les mesures qui lui paraissent les plus susceptibles d'apporter des solutions réalistes et durables.

Mais avant d'entrer dans cette analyse plus détaillée, il importe de dégager deux postulats que le Conseil retient et qu'il propose au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de faire siens dans cet important dossier.

3.4.1 Deux postulats

C'est de l'élève qu'il faut partir et c'est à l'élève qu'on doit aboutir. C'est là le premier et le principal postulat qui doit servir d'assise à l'analyse du système des préalables et à la recherche de solutions aux problèmes que pose sa mise en oeuvre tant au secondaire qu'au collégial.

Le Conseil des collèges ne s'oppose pas à l'existence des préalables à condition que ceux-ci s'inscrivent dans la logique et la dynamique du système scolaire du Québec et qu'ils contribuent à la cohérence de ce système. On l'a déjà vu dans le premier chapitre, il est essentiel que le mécanisme des préalables ne vienne pas empêcher l'un ou l'autre ordre d'enseignement de remplir sa mission et d'atteindre ses objectifs.

Mais une telle perspective doit être soumise à l'objectif premier de la formation de l'élève, de la logique de sa progression scolaire et de son développement humain.

C'est dans cette perspective qu'il faut envisager d'apporter des modifications à l'organisation propre à chaque ordre d'enseignement, voire d'atténuer leur spécificité et leurs caractères distinctifs si c'est là le prix à payer pour que les préalables constituent des instruments efficaces au service de la formation des élèves et de leur cheminement scolaire harmonieux.

C'est donc dire que l'acquisition des connaissances et des habiletés nécessaires à la poursuite des études supérieures doit être organisée, tout au long du secondaire, de manière à permettre une progression cohérente et harmonieuse des apprentissages en évitant de créer tantôt des vacuums, tantôt des engorgements dans le programme d'études de l'élève.

En précisant des préalables sous forme de contenus de cours dans certaines matières et non dans d'autres, il faut se garder de déséquilibrer le curriculum, d'imposer des choix irréversibles et de créer à tort une «voie royale» d'accès aux études collégiales.

Une telle conception des préalables appelle inexorablement un deuxième postulat, soit **la nécessité d'une concertation systématique entre les responsables des deux ordres d'enseignement**.

Si le système des préalables devait continuer de faire l'objet de divergences importantes entre les personnes et les organismes qui sont responsables de sa conception et de sa mise en oeuvre, il en résulterait une situation où les préalables seraient inévitablement déviés de leurs buts. Placés devant des messages contradictoires sur des éléments essentiels du cheminement scolaire, les élèves, leurs parents et leurs conseillers seraient mal éclairés, tiraillés et incapables d'utiliser adéquatement les

caractéristiques du système des préalables dans les choix qu'ils auront à faire ou à proposer.

Il importe donc au plus haut point que les objectifs, les composantes et les modalités d'application du système des préalables fassent l'objet d'un consensus qui engage tous ceux qui, dans les diverses instances du système scolaire, sont appelés à contribuer à la mise en oeuvre du système de préalables retenu.

3.4.2 Des problèmes à résoudre

3.4.2.1 Le maintien ou l'abolition des préalables

Les débats sur les objectifs et sur l'organisation de l'enseignement au secondaire et au collégial ont périodiquement remis en lumière la question du maintien ou de l'abolition des préalables à l'admission dans un grand nombre de programmes du collégial.

Au début des années 1980, à la suite de l'adoption du nouveau régime pédagogique du secondaire et à la lumière des débats qu'il suscita, d'importants choix ont été faits. C'est ainsi que les objectifs et les exigences des études collégiales ont été maintenus et que la pertinence du système des préalables a été réaffirmée.

Le débat n'en a pas été clos pour autant. Au cours des consultations qu'il a menées en vue de la préparation du présent rapport, le Conseil des collèges a rencontré des personnes – surtout des personnes qui exercent diverses fonctions dans l'enseignement secondaire – qui prônent encore la disparition des préalables, soit parce qu'elles les considèrent comme une atteinte à l'autonomie, à la spécificité, aux objectifs et au bon fonctionnement du secondaire, soit parce qu'elles les perçoivent comme une contrainte indésirable sur les choix personnels et le cheminement des élèves.

Historiquement et jusqu'à maintenant, les préalables ont constitué une composante du système scolaire, composante jugée essentielle par les responsables de l'enseignement collégial mais difficilement acceptable par ceux du secondaire, ces derniers cherchant, continuellement ou presque, à réduire le poids des préalables, voire à en abolir le principe même.

Pour situer le débat sur le maintien ou l'abolition des préalables à l'admission dans divers programmes du collégial, il importe de se demander pourquoi ils existent, à quelles exigences ou contraintes ils répondent.

En ramenant à sa plus simple expression la réponse à cette question, on peut dire ce qui suit, du moins pour le secteur général:

- les universités, pour l'admission dans un certain nombre de facultés, établissent des «structures d'accueil» qui comprennent la réussite de cours précis au collégial;

- le collégial établit le contenu de ses programmes pour tenir compte des exigences des structures d'accueil des universités et, compte tenu de la durée des études collégiales, il définit à son tour le seuil des connaissances et des habiletés que devront avoir atteint les titulaires d'un diplôme d'études secondaires pour avoir accès à certains programmes du collégial et y cheminer normalement;

- le secondaire est donc amené à son tour à offrir certains cours aux élèves qui en ont besoin pour répondre aux conditions particulières d'admission dans divers programmes du collégial.

On est donc en présence d'une pression qui est exercée du haut en bas du système, dans une sorte d'escalier à trois marches. Dans la mesure où la durée normale de séjour à chaque palier est établie pour l'obtention du diplôme, il va de soi qu'on établisse un seuil d'entrée. Et, en conséquence, qu'on établisse des préalables. À partir du moment où chaque ordre d'enseignement maintient ses exigences, c'est le précédent qui doit les remplir. Et dans le cas qui nous occupe, c'est le secondaire. Et si ce dernier, compte tenu de la mission qu'on lui donne et des objectifs qu'on lui fixe, ne se dit plus en mesure de remplir la commande du collégial, la chaîne est rompue et ce sont les élèves qui risquent d'en payer le prix.

Pour résoudre ce qui se présente comme une impasse, on peut imaginer diverses hypothèses.

Dans la **première hypothèse**, il s'agirait, bien sûr, de faire disparaître la pression venant d'en haut, c'est-à-dire des universités, ces dernières acceptant que le diplôme d'études collégiales soit la seule condition d'admission dans toutes les facultés.

En plus du fait que la liaison collèges-universités n'est pas le propos du présent rapport et que les analyses passées ne permettent pas de conclure à un déblocage prévisible en ce sens, il faut bien reconnaître que les universités doivent elles-mêmes ré-

pondre à certaines normes d'excellence qui leur sont dictées par des corporations professionnelles, des organismes nationaux et internationaux d'accréditation, etc. Il faut aussi ajouter que les universités bénéficient d'une grande autonomie et que, de ce fait, elles ne sont pas soumises à des règles que pourrait vouloir leur imposer le ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science. D'ailleurs, les exigences des universités varient de l'une à l'autre et, en raison même des règles de la concurrence, chacune cherche à «produire» des diplômés du plus haut calibre possible.

Ce n'est donc pas du côté de cette première hypothèse qu'il faut chercher la solution à l'actuel problème des préalables dans notre système d'éducation.

Dans une **deuxième hypothèse**, on pourrait envisager une solution qui viendrait de la base du système scolaire, c'est-à-dire de l'enseignement secondaire. Il s'agirait alors de réorganiser le curriculum du secondaire de façon à ce que les élèves y reçoivent une formation uniforme. Ce curriculum comprendrait alors, au deuxième cycle du secondaire, des cours de mathématiques et de sciences de la nature donnant accès à tous les programmes du collégial. Ces cours communs devraient être conçus de façon telle que la très grande majorité des élèves puissent les réussir. Des cours enrichis, identifiés comme tels, devraient aussi être disponibles pour les élèves qui voudraient aller plus loin et qui en auraient les capacités. Dans une telle perspective, la sélection des élèves pour les divers programmes du collégial se ferait à partir du rendement scolaire de l'élève dans les cours communs et, au besoin, dans les cours enrichis. Il n'y aurait plus alors de cours préalables comme tels.

On voit bien les inconvénients d'une telle façon de faire. Tout d'abord, en renforçant encore davantage le caractère commun des études secondaires, on irait à l'encontre de la mission et des orientations de l'école secondaire qui, au deuxième cycle, doit permettre aux élèves de préciser graduellement leur orientation en poursuivant leur exploration dans une variété de matières laissées à leur choix par le biais des cours à option.

Deuxièmement, si le contenu de l'enseignement était fixé à un niveau plutôt bas, le taux de réussite des études secondaires serait bien sûr augmenté mais il y aurait de forts risques que des élèves soient refusés dans des programmes du collégial ou, étant acceptés, qu'un grand nombre d'entre eux viennent gonfler le nombre de ceux qui connaissent des échecs au collégial. Les collèges seraient alors tentés d'instaurer des préalables cachés ou un genre de «cote Z»... ce qui ne constituerait guère une amélioration en regard de la situation actuelle.

Si, par contre, le contenu des cours communs était fixé à un niveau beaucoup plus élevé pour répondre aux exigences des actuels cours à options qui sont des préalables à de nombreux programmes du collégial, un grand nombre d'élèves échoueraient dans les cours de mathématiques et de sciences de la nature au secondaire et, de ce fait, n'obtiendraient pas leur DES et ne seraient pas admis au collégial.

Alors que l'obtention d'un diplôme d'études secondaires marque la fin des études obligatoires et constitue pratiquement le minimum pour obtenir un emploi, serait-il socialement acceptable qu'on situe la barre à un niveau tel qu'un grand nombre de jeunes ne puissent pas la franchir? Serait-il acceptable d'exiger que des jeunes peu doués pour les sciences et les mathématiques se voient imposer de suivre et de réussir des cours avancés dans ces matières et soient ainsi empêchés d'approfondir d'autres domaines et d'y réussir? Le Conseil des collèges croit que non; c'est pourquoi il ne considère pas cette deuxième hypothèse comme réaliste.

Dans une **troisième hypothèse**, c'est principalement vers le collégial qu'il faut se tourner pour trouver des solutions acceptables et réalistes aux principaux problèmes que pose l'actuel système des préalables.

C'est ainsi qu'on peut imaginer le scénario suivant:

- au secondaire, selon leurs goûts, leurs aptitudes et l'idée qu'ils se font déjà de leur orientation professionnelle future, les élèves, en plus de suivre les cours de base communs et obligatoires, suivent des cours enrichis dans certaines matières et des cours à option dans une variété de matières;

- ce faisant, les élèves ont la possibilité de se donner une solide formation générale, de relever des défis qu'ils jugent intéressants, d'explorer plus à fond des matières vers lesquelles ils se sentent attirés et ainsi de poursuivre activement leur recherche du domaine d'activités auquel ils voudront ultérieurement se préparer par des études plus spécialisées soit au secondaire (formation professionnelle), soit au collégial (formation générale ou professionnelle);

- l'élève est alors informé que l'obtention du diplôme d'études secondaires lui permettra d'accéder au collégial et que c'est à la suite d'un examen des cours qu'il aura suivis au secondaire et des succès qu'il y aura obtenus que le collège déterminera s'il peut accéder directement au pro-

gramme de son choix ou s'il devra suivre et réussir des cours préparatoires à son entrée dans ce programme;

- pour éclairer l'élève dans les choix qu'il aura à faire au secondaire, on l'informe, le plus complètement possible, des conditions particulières d'admission dans les divers programmes ou familles de programmes du collégial. Ainsi, l'élève qui veut poursuivre ses études au collégial et qui a une bonne idée du programme dans lequel il voudra le faire sera en mesure de tracer plus clairement son itinéraire au secondaire. L'élève qui est moins sûr du programme qu'il choisira au collégial pourra alors expérimenter des apprentissages dans divers domaines au secondaire, l'un et l'autre élèves sachant que leurs choix ne sont pas irréversibles, ne leur ferment pas la porte du programme de leur choix au collégial;

- de son côté, le collégial procède à une révision systématique des conditions particulières d'admission à ses divers programmes de façon à les diversifier et à ne conserver que celles qui sont dictées par les règles mêmes de l'apprentissage;

- de plus, le collégial offre aux élèves qui détiennent un diplôme d'études secondaires mais qui ne répondent pas aux conditions d'admission dans le programme de leur choix, une variété de cheminements leur permettant, moyennant des cours de mise à niveau, d'accéder à ce programme.

En somme, il s'agirait de modifier les conditions d'admission à un certain nombre de programmes du collégial et d'offrir systématiquement, aux élèves titulaires d'un DES, les cours de mise à niveau et les cheminements adaptés à leur profil scolaire antérieur pour leur permettre d'accéder au programme de leur choix.

Sont ainsi maintenus, en raison des impératifs pédagogiques auxquels ils répondent, des préalables constituant des conditions particulières d'admission à certains programmes du collégial. Il revient alors à l'élève de prendre les moyens de répondre à ces exigences. Il peut y arriver, en tout ou en partie, par la réussite de certains cours du secondaire qu'il a inscrits à son programme d'études en vue de l'obtention du DES; il peut aussi opter pour des cours complémentaires qu'il suivra, au secondaire, après l'obtention de son DES; il peut, enfin, s'inscrire à des cours de mise à niveau, à son arrivée au collège.

Une telle approche est concevable, réalisable et souhaitable. Il est cependant évident que sa mise en oeuvre exigera que soient prises un bon nombre de mesures dont voici les principales:

- que le curriculum du secondaire et la grille-matières des écoles secondaires soient aménagés de façon telle que l'élève ait des possibilités réelles de suivre des cours enrichis et des cours à option dans une variété de matières afin qu'il puisse y réaliser adéquatement son exploration. Dans certaines hypothèses, cela pourrait même conduire à augmenter le nombre d'heures ou de jours d'enseignement;

- que l'école secondaire dispose des ressources humaines et spécialisées nécessaires pour bien informer les élèves des choix qui s'offrent à eux au deuxième cycle du secondaire et des impacts de ces choix sur leur cheminement ultérieur;

- que des mécanismes de liaison efficaces soient mis en place aux plans provincial, régional et local pour que les responsables des deux ordres d'enseignement, à tous les paliers, se concertent et n'en viennent pas à prendre unilatéralement des décisions ou des initiatives qui auraient pour effet de rendre inopérante l'orientation retenue ou de pénaliser les élèves;

- que les collèges disposent des moyens concrets et suffisants (ressources humaines, financement, etc.) leur permettant d'offrir les cours de mise à niveau et les cheminements particuliers aux élèves qui en ont besoin pour accéder au programme de leur choix.

De cette analyse, il ressort clairement que l'abolition des préalables tels qu'on les connaît actuellement n'est pas pour demain. La mise en oeuvre de la troisième hypothèse formulée ci-dessus exige que soient conduites des études sérieuses, que soient évalués, conjointement par les responsables des deux ordres d'enseignement, les moyens de sa réalisation et que soient dégagées, par le Gouvernement, les ressources financières nécessaires.

Aussi longtemps que les conditions n'auront pas été réunies pour la mise en oeuvre de l'approche évoquée ci-dessus, le Conseil des collèges considérera que l'actuel système de préalables constitue une composante incontournable du fonctionnement du système scolaire québécois et un instrument indispensable pour les élèves eux-mêmes et pour ceux qui ont à les assister dans leur cheminement scolaire.

Pour l'instant, dans les orientations et les mesures qui suivent, le Conseil tient donc pour acquis que le

système des préalables est maintenu et il suggère des moyens d'en améliorer le fonctionnement.

3.4.2.2 Les préalables de nature pédagogique... et les autres

On l'a vu antérieurement, le *Livre blanc* de 1978 établissait clairement que les préalables exigés à titre de conditions particulières à l'admission dans les programmes du collégial «devront toujours être justifiés par les règles mêmes de l'apprentissage»[21].

Dans un récent avis, le Conseil supérieur de l'éducation en arrive à la conclusion «qu'il faut procéder à **un réexamen minutieux de la liste actuelle des préalables**», en vue d'en retrancher tous ceux qui ne s'inscrivent pas clairement dans des perspectives de continuité ou de vérification pédagogiques[22]. Le CSE:

> recommande au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de procéder à un **vigoureux élagage** de la liste des programmes du collégial qui, sans motifs pédagogiques clairs, imposent des cours préalables en mathématique et en sciences de la nature[23].

Le Conseil des collèges a constaté qu'une telle recommandation trouve preneur chez de nombreuses personnes qu'il a rencontrées lors des tables rondes qu'il a organisées sur le sujet. Ces personnes exprimaient, en particulier, les opinions suivantes:

- les mathématiques, et à un degré moindre les sciences, sont survalorisées un peu à la manière du latin et du grec au temps des collèges classiques; on parle volontiers de la «voie royale» d'accès au collégial;
- cette survalorisation a conduit à une surenchère et à ce que certains qualifient de «demande inflationniste» de la part du collégial;
- dans bon nombre de programmes, en particulier au secteur professionnel, on en serait venu à imposer des préalables factices, des préalables «de prestige» : un programme paraît plus sérieux et plus prestigieux si on exige des mathématiques et des sciences en vue de l'admission;
- d'un côté, on tient un discours social axé sur l'accès du plus grand nombre possible de jeunes à l'enseignement collégial et, d'un autre côté, on impose à ces jeunes des barrières qui prennent la forme de préalables non justifiés.

De telles opinions ne sont pas dénuées de sens. C'est du moins ce que retient le Conseil à la suite d'une analyse sommaire des préalables à un certain nombre de programmes professionnels du collégial.

C'est ainsi, par exemple, comme il est précisé en page 44, que 13 des 101 programmes du collégial exigent comme préalable le cours de mathématiques 534 alors qu'on ne retrouve pas de cours de mathématiques dans ces programmes au collégial.

De même, sur les 85 programmes du collégial qui exigent un cours de physique comme préalable, 33 ne comportent aucun cours de physique. Il en va de même pour la chimie où 14 des 52 programmes exigeant un préalable du secondaire ne contiennent pas de cours de chimie au collégial.

On ne peut pas, bien sûr, se fonder sur le seul argument de l'absence de cours en ces matières au collégial pour conclure qu'il faut supprimer les préalables; il faut aussi prendre en compte les habiletés et les comportements que la fréquentation de ces matières permet d'acquérir, de même que la notion de préalables à un programme dont on a parlé au début de ce chapitre. Cependant, on est au moins en droit de se demander si ce n'est pas en vertu d'un certain automatisme et en l'absence d'une analyse plus poussée des autres façons de faire qu'on a accordé aux mathématiques et aux sciences les attributs et les vertus qu'on leur reconnaît ainsi.

Il faudra aussi revoir le cas d'un certain nombre d'autres programmes dans lesquels on trouve des cours de mathématiques et de sciences de la nature au collégial et qui, de ce fait, imposent des préalables dont la pertinence n'est pas évidente.

Il ne faut cependant pas laisser croire que rien n'est fait pour revoir la question des préalables. En effet, des travaux ont déjà été réalisés ou sont en voie de réalisation à cet égard.

Au secteur général, le programme de sciences humaines fait actuellement l'objet d'une révision en profondeur et, avant de l'adopter, le Ministre l'a soumis à la consultation de toutes les personnes intéressées; c'est là un important pas dans la bonne direction.

Une opération de même nature est en marche pour le programme de sciences de la nature qui a déjà fait l'objet d'un énoncé d'orientations ministérielles

21. Ministère de l'Éducation, *Les collèges du Québec. Nouvelle étape...* p. 48.
22. Conseil supérieur de l'éducation, *Les sciences de la nature et la mathématique au deuxième cycle du secondaire*, p. 30.
23. *Ibid.*, p. 32.

dans lequel la question des préalables est abordée dans des perspectives qui paraissent satisfaisantes. D'importants travaux de révision sont aussi en cours pour un certain nombre de programmes du secteur professionnel. Et ce n'est pas la première fois qu'on y procède à l'examen des préalables comme en témoigne cet extrait d'un récent document du ministère de l'Éducation:

> Le nombre et le niveau des cours préalables exigés par l'ordre collégial paraissent exagérés à plusieurs. Cette situation se fait particulièrement sentir au niveau des options techniques. Les représentants du MEQ ont plus d'une fois souligné ce fait lors des réunions du CLECES. Les études menées sur le sujet par le collégial, en 1984-85, n'avaient apporté alors aucun changement significatif dans la série des programmes exigeant des préalables du niveau secondaire. La question a été soulevée à nouveau lors des deux dernières années et l'ordre collégial s'est engagé dans une révision de l'ensemble des préalables exigés par leurs programmes. Mais ces travaux de révision pourraient bien ne toucher tout au plus qu'une trentaine de programmes et un nombre restreint d'élèves.[24]

De deux choses l'une:

- ou bien les travaux de révision réalisés jusqu'à maintenant n'ont pas été bien faits. Cela expliquerait alors que les résultats obtenus sont mal acceptés et continuent de faire l'objet d'interrogations et de prises de positions divergentes dans les deux ordres d'enseignement. Nous serions donc, sans doute, en présence de préalables non justifiés au plan pédagogique;

- ou bien ces travaux de révision ont été bien faits et il faut maintenant en tirer les conclusions qui s'imposent pour revoir les programmes du secondaire et du collégial et pour statuer clairement sur le système des préalables et sur les modalités de son application.

Et pourquoi pas une troisième hypothèse: le pouvoir politique serait hésitant à trancher certains débats en raison des intérêts qui sont en cause (partage des pouvoirs entre les deux ministères et les deux réseaux concernés, postes de professeurs en jeu, etc.).

Quelles que soient la lecture qu'on fasse de la situation actuelle et les raisons qui l'expliquent, le Conseil des collèges est convaincu que le moment est venu de clarifier cette situation et d'en arriver à des décisions qui constitueront les bases à partir desquelles les deux ordres d'enseignement pourront procéder aux ajustements nécessaires dans les programmes d'enseignement et dans les régimes pédagogiques.

C'est dans cette perspective que, s'il ne dispose pas déjà des données pertinentes pour prendre les décisions rendues nécessaires, le ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science serait bien avisé, comme on le verra dans le cinquième chapitre, de confier à un organisme central de concertation la réalisation d'une opération de révision complète du système des préalables et des modalités de sa mise en oeuvre. C'est alors qu'on pourra mieux voir l'ampleur des ajustements nécessaires et qui pourraient aller jusqu'à un «vigoureux élagage».

3.4.2.3 Les préalables, le classement, la sélection et les prédicteurs du succès scolaire au collégial

Lorsque les préalables auront clairement été situés dans des perspectives pédagogiques, et une fois établie la liste des programmes du collégial qui, à juste titre, exigent de tels préalables, il faudra encore se demander si ces préalables sont utilisés à bon escient, s'ils ne sont pas dérivés de leur objectif premier.

Dans les pratiques actuellement en vigueur pour l'admission des élèves au collégial, il est évident que les notes obtenues par les élèves du secondaire en mathématiques et en sciences de la nature jouent un rôle important dans le classement et la sélection des élèves en vue de leur admission au collégial et dans la prédiction des succès qu'ils y obtiendront vraisemblablement.

On serait porté à affirmer tout de go, comme l'ont d'ailleurs fait de nombreuses personnes que le Conseil a consultées, qu'il s'agit là de pratiques abusives que l'on doit s'appliquer à faire cesser au plus tôt. La question n'est pas si simple et il importe d'en examiner les diverses facettes avant de dégager des orientations à la fois réalistes et porteuses d'une amélioration souhaitée.

24. Ministère de l'Éducation, Direction générale des programmes, *L'enseignement de la mathématique et des sciences de la nature en 4e et 5e années du secondaire*, 13 février 1989, p. 5.

Premièrement, «il faut rappeler que la responsabilité des collèges et du ministère est d'assurer un nombre suffisant de places dans l'ensemble du réseau collégial, et non de garantir l'admission à tel collège et à tel programme choisi par le candidat».[25] À elle seule, cette orientation appelle l'utilisation d'instruments de sélection des candidats et des candidates. Dans les faits, cependant, dans les collèges affiliés au Service régional d'admission du Montréal métropolitain, 90 % des élèves admis l'ont été dans les programmes de leur premier choix et 93 % dans le collège qui constituait leur premier choix, à l'automne 1988.

Deuxièmement, comme corollaire à cette première orientation, il faut signaler que, dans certains programmes et dans certains collèges, on doit, de fait, imposer un certain contingentement. Cela est rendu nécessaire en raison du nombre de places disponibles, celles-ci étant elles-mêmes fonction d'un certain nombre de facteurs comme la disponibilité des équipements, le nombre de professeurs qualifiés dans le domaine, les contraintes des stages, etc. Encore ici, il faut disposer d'outils pour rendre équitable le processus de sélection des candidats et des candidates.

Troisièmement, pour remplir leur mission, assister adéquatement les élèves dans leur cheminement et tenter de réduire le taux des échecs et des abandons, les collèges doivent disposer d'instruments de mesure des résultats scolaires antérieurs des élèves. À cette fin, c'est majoritairement qu'ils font appel aux instruments et aux mécanismes mis en oeuvre par les services régionaux d'admission (moyenne pondérée, cote préliminaire, cote finale).

Or, depuis la disparition des voies (allégée, régulière et enrichie) au secondaire, ces services et les collèges ont développé des instruments de mesure qui, dans les faits, accordent un poids important aux résultats obtenus par les élèves dans les cours à option en mathématiques, en physique et en chimie en 4e et en 5e années du secondaire. Et s'ils continuent de le faire, c'est que l'expérience, étendue sur environ dix ans, produit des résultats concluants au chapitre de la prédiction du succès scolaire au collégial. On comprendra alors que les collèges ne soient pas prêts à abandonner des pratiques de classement et de sélection qui non seulement leur facilitent la tâche au chapitre des admissions mais leur permettent de mieux répondre aux besoins des élèves, en particulier par une meilleure identification de ceux et de celles qui ont besoin d'un cheminement particulier ou d'une assistance spéciale pour réussir leurs études collégiales. C'est là une mesure qui favorise une plus grande équité.

Mais, là où le bât blesse, c'est que de telles pratiques ont pour effet de peser lourdement sur l'orientation des élèves. En effet,

> L'influence de ces préalables privilégiés [cours à option de mathématiques, de physique et de chimie en 4e et 5e années du secondaire] se fait sentir jusqu'en 2e et 3e années du secondaire, à la faveur d'exigences qu'imposent des administrations scolaires locales: ainsi, on exigera une note de 70 % en mathématique et en sciences de la nature pour pouvoir être admis dans les options fortes de mathématiques et de sciences de la nature. Ces administrations n'agissent d'ailleurs pas sans motifs pédagogiques valables: pourquoi encourager un élève à se lancer inconsidérément dans des cours qui ne sont pas faits pour lui et où il échouera probablement? Par ailleurs, dans l'état actuel des choses et en l'absence d'une politique générale claire et connue, ces exigences imposées en vue du choix des options ont pour effet pervers de reconstituer en douce une filière privilégiée, prédictive de la réussite au collège et agissant très tôt sur l'orientation des élèves.[26]

On est ainsi engagé dans une drôle de cascade : a) les élèves les plus forts choisissent les cours à options en mathématiques et en sciences de la nature au secondaire (ou ils y sont orientés par les commissions scolaires et par leurs parents qui subissent eux-mêmes une pression sociale); b) les résultats des élèves les plus forts en mathématiques et en sciences jouent un rôle important dans leur admission au collégial; c) les élèves qui ont les meilleures cotes de classement s'orientent vers les sciences de la nature au collégial, vers les sciences humaines avec mathématiques et vers les options «à plus forte teneur scientifique» au secteur professionnel.

Une telle situation a évidemment de bons côtés: la relève en sciences et en technologie est ainsi mieux assurée, les élèves accordent une grande importance à la maîtrise du langage mathématique et aux habiletés de base que la fréquentation assidue des sciences de la nature leur permettent d'acquérir, etc. Mais une telle situation a aussi des effets relativement pervers: elle provoque notamment une dévalorisation certaine des programmes de sciences humaines, d'arts et de lettres et de certains program-

25. Ministère de *l'Éducation, Les collèges du Québec, Nouvelle étape*... p. 48.

26. Conseil supérieur de l'éducation, *Les sciences de la nature et la mathématique*..., p. 29-30.

mes du secteur professionnel qui accueillent les élèves ayant une cote de classement plus faible.

Aussi, le Conseil des collèges est-il d'avis qu'il y a lieu de trouver des moyens de rétablir l'équilibre en réduisant le poids actuel des préalables dans le classement et la sélection des élèves aux études collégiales.

Pour y arriver, il faut, au minimum:

- réduire, comme on l'a vu, le nombre de programmes du collégial qui exigent des préalables en mathématiques et en sciences de la nature, en ne retenant que les préalables qui sont pédagogiquement justifiés;

- réduire le poids des préalables dans le classement des élèves en vue de leur admission au collégial et limiter à ceux qui s'orientent vers les sciences de la nature et vers quelques programmes du secteur professionnel, l'exigence d'avoir réussi les cours les plus avancés en mathématiques et en sciences de la nature au secondaire;

- développer de nouveaux moyens de tenir davantage compte, pour tous les élèves, mais surtout pour ceux qui ne se dirigent pas vers les sciences de la nature, des résultats obtenus en d'autres matières, et particulièrement en langue maternelle.

Les nouveaux programmes du secondaire et les messages transmis aux élèves, à leurs parents et à leurs conseillers devraient être agencés de telle sorte que les mathématiques et les sciences de la nature, dans leurs options les plus fortes, cessent d'être considérées comme la «voie royale» vers les études supérieures. Pour y arriver, il faudra, entre autres choses, trouver de nouveaux moyens de valoriser l'étude des sciences humaines et des langues modernes.

3.4.2.4 Les préalables en mathématiques

La problématique des préalables en mathématiques a été abondamment exposée dans la deuxième partie du présent chapitre. Aussi n'est-il pas nécessaire d'y revenir ici sinon pour déplorer à nouveau que les changements introduits en 1981 par le régime pédagogique du secondaire et les modifications apportées à ce régime par la suite n'aient pas fait l'objet d'une meilleure concertation des deux ordres d'enseignement concernés. Cette carence dans la concertation a créé des difficultés qui auraient pu être évitées; elle illustre de façon particulièrement évidente les problèmes d'harmonisation des deux ordres d'enseignement.

Et ces problèmes d'harmonisation ne semblent pas près de se régler si on se fie aux événements récents. En effet, il faut d'abord souligner que les collèges ou leurs représentants autorisés n'ont aucunement été associés à la consultation que le ministère de l'Éducation a menée, d'avril à juin 1989, «sur les propositions d'amélioration dans l'enseignement de la mathématique... au 2e cycle du secondaire». Deuxièmement, les résultats de cette consultation n'ont pas été soumis à l'attention du Comité de liaison enseignement secondaire – enseignement collégial (CLECES) pour que ce dernier en évalue l'éventuel impact sur l'harmonisation des deux ordres d'enseignement et sur le passage des élèves d'un ordre d'enseignement à l'autre. Troisièmement, les propositions retenues par le ministère de l'Éducation n'ont pas fait l'objet d'une analyse approfondie avec les responsables de l'enseignement collégial du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.

Une telle absence de concertation est à la fois étonnante et désolante.

Pour ce qui est des orientations retenues par le ministère de l'Éducation [27] en juillet 1989, elles présentent des avantages et des inconvénients vus sous l'angle de l'harmonisation du secondaire et du collégial.

Du côté des avantages, il faut souligner les suivants:

- l'obligation de réussir, à compter du 1er juillet 1995, le cours commun (514) de la 5e année du secondaire pour obtenir le DES. [28] Pour la première fois depuis la réforme scolaire consécutive au *rapport Parent*, la réussite d'un cours de mathématiques de la 5e année du secondaire serait requise pour l'obtention du DES;

- le regroupement en deux cours enrichis de six crédits (436 et 536) en mathématiques à la place de la séquence 414-434-534. Cette nouvelle façon de faire sera facilitante pour les élèves.

Du côté des inconvénients, le principal est sans aucun doute le rétrécissement de la plage des cours à option en 4e année du secondaire par l'ajout de deux crédits au cours de base en mathématiques (de 414 à

27. Ces orientations ont été présentées à la section 3.2.3.

28. Bien que le sens de cette mesure soit excellent, elle arrive cependant bien tard. Est-il vraiment impossible de la mettre en vigueur avant 1995?

416). Réduire la marge de manoeuvre, déjà mince, dont disposent les élèves pour diversifier leur formation générale, ne constitue manifestement pas une mesure qui s'inscrit dans la poursuite de la mission fondamentale de l'école secondaire.

Il faut aussi noter que le ministère de l'Éducation n'a pas retenu l'idée d'introduire un cours moyen (524) de mathématiques en 5e secondaire, cours qui aurait sans doute permis de répondre à certaines exigences d'admission des programmes du collégial et même, à la suite d'ententes avec les responsables de l'enseignement collégial sur le contenu de ce cours, aux exigences d'admission dans plusieurs sinon dans tous les programmes du collégial.

Autre inconvénient: par les orientations qu'il retient, le ministère de l'Éducation présume en quelque sorte que la séquence 416-514 sera suffisante pour accéder à la majorité des programmes du collégial. Or, rien n'est moins sûr si on se réfère aux débats et aux propositions du CLECES qui ont suivi la mise en application du régime des études secondaires prévu dans le règlement de 1981. De même, la décision du secondaire de concevoir les cours à option (436 et 536) comme s'ils étaient réservés à une minorité d'élèves (on parle de 30 %) ne fait pas avancer le débat puisque dans le régime actuel la séquence 414-434-534 est celle qui est choisie par la majorité des élèves du secondaire.

En somme, les orientations retenues par le secondaire renvoient à la case de départ de 1981 sans que n'ait été analysée à fond la possibilité, pour le collégial, de s'ajuster en conséquence.

En l'absence d'une solide concertation entre les ordres d'enseignement, il revient donc au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de trancher: s'il retient les propositions mises de l'avant par le secondaire, il doit s'assurer que le collégial puisse prendre la relève dans le sens indiqué précédemment [29]. Si cela ne se fait pas dans des délais raisonnables, il y a tout lieu de croire que ce sont les élèves qui paieront la note puisque l'accès à certains programmes du collégial leur sera bloqué.

Le Conseil des collèges trouve inquiétante la situation actuelle concernant les préalables en mathématiques et recommande au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science d'annoncer clairement et le plus tôt possible la direction qu'il entend suivre dans ce dossier et les moyens qu'il entend prendre pour favoriser le passage le plus harmonieux possible des élèves du secondaire au collégial.

3.4.2.5 Les préalables en sciences de la nature

Alors que, au cours des dernières années, le dossier des mathématiques s'est «illustré» par son manque de coordination et de compréhension entre les responsables et les principaux intervenants des deux ordres d'enseignement, et qu'il a généré une notable incohérence, les leçons qu'on en a tirées ont sans doute servi puisqu'une dynamique très différente s'est instaurée dans le dossier des sciences de la nature, laquelle s'est d'ailleurs révélée fort profitable.

Le Conseil des collèges croit qu'il y a lieu de se réjouir, dans l'ensemble, des solutions auxquelles on en est arrivé et qui se réflètent dans les récentes propositions du ministère de l'Éducation. Si ces positions étaient retenues, les cours à option de 5e année (physique 534 et chimie 534) seraient maintenus comme préalables à un certain nombre de programmes du collégial comme cela est d'ailleurs déjà évoqué dans l'énoncé des orientations ministérielles portant sur la révision de la concentration en sciences de la nature au collégial.

Il importe aussi de noter que les propositions du MEQ visent à ajouter un cours à option (514) en sciences physiques, en 5e année du secondaire, à l'intention des élèves qui désirent continuer leur apprentissage des sciences de la nature sans s'inscrire à un cours enrichi de physique et de chimie. Cette mesure permet un meilleur continum de formation en sciences de la nature au secondaire. Il y a aussi tout lieu de croire qu'elle pourra faciliter l'établissement de passerelles entre le secondaire et le collégial pour les élèves qui n'auront pas suivi les cours préalables. Il faut même souhaiter que le cours de sciences physiques (514) puisse suffire comme préalable à certains programmes du collégial.

Cependant, comme dans le cas de l'enseignement des mathématiques, l'augmentation du nombre d'heures d'enseignement (de 100 à 150 heures) des sciences physiques en 4e année du secondaire viendrait réduire la mince plage des cours à option, ce qui constituerait une entrave pour les élèves qui veulent diversifier leur formation.

29. Voir le point 3.4.2.1.

3.4.2.6 Le message des préalables

Les mathématiques et les sciences de la nature ont à ce point envahi et occupé le champ des préalables et, par là, le champ des options au secondaire que le message véhiculé par les préalables est devenu univoque et, jusqu'à un certain point, pernicieux.

Univoque en ce sens que dès la 3e année du secondaire, soit vers l'âge de 13 ou 14 ans, l'élève se fait dire et répéter par son entourage qu'il doit s'inscrire dans les cours les plus forts de sciences de la nature et de mathématiques pour se garder ouvertes toutes les portes du collège et, éventuellement, de l'université. Que l'élève comprenne alors que le monde des mathématiques et des sciences est le domaine des forts, des plus doués, de ceux qui réussiront le mieux dans la société, cela n'a rien de surprenant. [30]

Pernicieux le message des préalables parce qu'il n'est plus ajusté aux goûts, aux aptitudes et aux habiletés réelles de l'élève et qu'il enferme celui-ci dans une vision étroite et faussée des valeurs de la société et de la réussite personnelle et sociale. Que les échecs subséquents en mathématiques et en sciences provoquent ensuite chez les élèves des réactions très vives et qu'ils se sentent relégués dans le groupe des «pas bons», n'a non plus rien de bien surprenant.

Par une réduction du nombre de programmes du collégial qui exigent des préalables en mathématiques et en sciences de la nature, par des réaménagements au régime pédagogique du secondaire et par de nouvelles mesures d'accueil au collégial, le message des préalables doit se préciser et se diversifier.

Il faut d'abord dissocier le message des cours à option du message des préalables. C'est ainsi que le ***message des cours à option*** devrait être le suivant:

- l'élève doit pouvoir aller au bout de ses goûts et de ses aptitudes, et ne pas craindre de relever des défis qu'il juge intéressants, d'explorer plus à fond des matières vers lesquelles il se sent attiré et ainsi de poursuivre activement sa recherche du domaine d'activités dans lequel il voudra s'engager au sortir du secondaire;

- les programmes du collégial sont très diversifiés et ils font appel à toute la gamme des goûts, des habiletés et des rôles sociaux. Il y a au collégial des programmes qui n'ont pas de conditions d'admission autres que celle de l'obtention du diplôme d'études secondaires.

Par ailleurs, le ***message des préalables*** devrait devenir le suivant:

- on trouve au collégial des programmes qui exigent des préalables, particulièrement en mathématiques, en physique et en chimie;

- si l'élève songe à s'inscrire dans ces derniers programmes du collégial, il doit envisager de suivre tel et tel cours au secondaire. La réussite de ces cours lui permettra d'entrer directement dans ces programmes du collégial et ainsi d'économiser du temps;

- par ailleurs, le début des études collégiales est aménagé de façon telle que, moyennant un cheminement particulier et un certain allongement de la durée des études, l'élève pourra opérer certaines corrections de trajectoire, récupérer des apprentissages qui lui sont devenus nécessaires pour poursuivre ses études dans la voie qu'il retient finalement; en somme il pourra se remettre «à niveau» sans rencontrer d'embûches insurmontables.

On l'a vu, pour qu'un tel message ne soit pas en porte-à-faux, il faut apporter des modifications au système des préalables et, en conséquence, des ajustements au système scolaire lui-même, en particulier au collégial.

Et ce message des préalables devra ensuite être transmis et répété à tous les intéressés (élèves, parents, conseillers) de façon telle que les élèves puissent en saisir toutes les implications. En effet, c'est plutôt un pas en arrière qu'on franchirait si le message était transmis et reçu de façon telle que les élèves en venaient à comprendre que le système des préalables n'est pas important, que les corrections de trajectoire sont toutes possibles et faciles, en somme que tout finira par s'arranger et qu'il n'y a donc pas lieu de se forcer trop au secondaire.

30. Jacques Lesourne, dans *Éducation et société* (1988), note qu'«en liaison avec l'industrialisation et la croissance économique, les destinées de la société [ont été prises en main] par ceux qui avaient des compétences opératoires de haut niveau (ingénieurs, commerçants, banquiers, scientifiques, techniciens, médecins spécialistes, etc.). Comme le fonds le plus universel à ces compétences, de la mécanique aux négociations financières, est l'intelligence mathématique, cette discipline est devenue le critère unique de sélection. (...) La sélection par les mathématiques opère désormais pour elle-même, sans aucune fonction génératrice d'un système cohérent, laissant le reste de l'appareil de formation sans principe intégrateur, tout juste bon à collectionner des formations complémentaires d'application». (p. 193).

3.4.2.7 Les préalables et la «mise à niveau»

Comme on vient de le voir, pour favoriser l'orientation progressive des élèves au secondaire, pour éviter des choix quasiment irréversibles et des culs-de-sac, il importe de revoir les dispositifs de la fin des études secondaires et du début des études collégiales pour ceux qui ont besoin d'une «mise à niveau».

Au secondaire, il serait normal et indiqué d'organiser un trimestre, voire une année complémentaire à l'intention des élèves qui veulent compléter leur cours secondaire, soit en reprenant des cours auxquels ils ont échoué, même s'ils ont obtenu leur diplôme d'études secondaires [31], soit en suivant des cours qu'ils n'avaient pas pris. Les élèves pourraient ainsi suivre des cours de «mise à niveau» en vue de se conformer aux exigences particulières d'admission à divers programmes du collégial. Plusieurs commissions scolaires ont déjà pris des initiatives en ce sens, initiatives qui se révèlent très profitables pour les élèves.

Par ailleurs, dans les collèges, on trouve déjà de nombreuses initiatives qui vont dans le même sens et qu'on peut regrouper sous le vocable de «mesures propédeutiques». La mise en oeuvre de telles mesures présente cependant des difficultés, en particulier au chapitre des ressources et des accrocs qu'il faut parfois faire au régime pédagogique pour arriver à les mettre en place.

Dans un récent avis, le Conseil supérieur de l'éducation

> [...] recommande au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de reconnaître aux collèges le mandat et les moyens d'offrir **des cours d'ajustement et de mise à niveau** à l'intention des candidats jugés aptes, mais n'ayant pas suivi tous les cours préalables à la ligne de départ définie [32].

Le Conseil des collèges s'est déjà prononcé dans le même sens dans un rapport publié en 1988:

> [...] les collèges doivent prendre les moyens de recevoir tous les élèves qui répondent aux conditions générales d'admission fixées par le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*.
>
> À partir de ce que sont et de ce que connaissent les élèves qui répondent à ces conditions générales d'admission, les collèges doivent, dans toute la mesure du possible, offrir aux élèves une variété de cheminements respectueux de leurs possibilités, de leur condition particulière et de leurs aspirations pour leur permettre de réussir leurs études collégiales [33].

Le Conseil des collèges croit donc que le moment est venu pour le ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de préciser les moyens, en particulier au chapitre des ressources, dont pourront disposer les collèges pour s'acquitter de ce mandat qui est devenu essentiel.

Le Conseil des collèges, est d'avis que ce ne serait cependant pas rendre un bon service aux élèves que de remplacer un certain nombre d'unités requises pour l'obtention du diplôme d'études collégiales (DEC) par des unités obtenues par les élèves dans des cours de mise à niveau. Celles-ci devraient donc s'ajouter aux unités requises pour l'obtention du DEC [34].

En effet, le message des préalables serait faussé si on procédait autrement. Il ne faut pas que ce message finisse par signifier que l'élève gagnera du temps s'il ne suit pas des cours préalables au secondaire. De plus, il ne serait pas acceptable que des aménagements au cheminement scolaire des élèves en viennent à réduire les exigences de qualité pour l'obtention du diplôme d'études collégiales.

CONCLUSION

Le système des préalables tient une place importante dans la dynamique et l'organisation de l'éducation du Québec; il a une influence marquante sur l'harmonisation du secondaire et du collégial, et sur le cheminement scolaire des élèves.

---

31. On l'a vu au deuxième chapitre, un élève peut obtenir son diplôme d'études secondaires sans avoir réussi tous les cours auxquels il s'est inscrit. À l'article 43, le *Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire* stipule que: «Le Ministre décerne le diplôme d'études secondaires à l'élève qui, sur un total minimal possible de 178 crédits, accumule 130 crédits, dont les 40 crédits obligatoires suivants...».
32. Conseil supérieur de l'éducation, *Les sciences de la nature et la mathématique*..., p. 36, recommandation nº 16.
33. Conseil des collèges, *La réussite, les échecs et les abandons au collégial*, 1988, p. 52.
34. Ce qui ne doit cependant pas être le cas lorsque, dans un processus de reconnaissance des acquis de formation, on reconnaît des équivalences à des élèves qui ont suivi et réussi des cours des disciplines apparentées au secondaire, en particulier à l'enseignement professionnel.

Dans la mesure où on accepte que le secondaire doit de plus en plus permettre aux jeunes d'acquérir une **formation de base** à l'aide d'un **curriculum largement commun**, et que le collégial doit viser à **hausser le taux de scolarisation des Québécois et des Québécoises**, et leur **assurer un enseignement de qualité**, il devient impérieux de revoir le système des préalables pour en ajuster le fonctionnement à la mission et aux orientations respectives des deux ordres d'enseignement.

Le Conseil des collèges est d'avis que cette révision et cet ajustement doivent passer par un «recentrage» du système d'éducation sur l'élève, par de nouveaux aménagements au curriculum et à l'organisation des deux ordres d'enseignement, par des modifications au concept même de préalable, par une diminution du poids des préalables dans le classement et la sélection des candidats et des candidates du collégial et par des changements dans le «message des préalables».

C'est pourquoi le Conseil des collèges recommande au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science d'énoncer clairement et au plus tôt sur quelle trajectoire il entend situer le système des préalables, de renforcer les mécanismes de concertation entre les deux ordres d'enseignement à cet égard, et de prendre les moyens nécessaires pour que les deux ordres d'enseignement disposent des instruments et des ressources dont ils ont besoin pour la mise en oeuvre des orientations retenues.

C'est dans cette perspective que le Conseil des collèges présente un certain nombre de mesures qui lui paraissent souhaitables et réalistes pour rendre plus harmonieux le cheminement scolaire des élèves.

CHAPITRE 4

LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Plusieurs dimensions de l'harmonisation du secondaire et du collégial se rapportant indistinctement à l'enseignement général et à l'enseignement professionnel font l'objet d'une analyse dans les autres chapitres du présent rapport. Dans certains cas, des particularités de l'un et l'autre type d'enseignement y sont mises en lumière, soit pour faciliter la compréhension de la problématique, soit pour mieux étayer les orientations retenues par le Conseil.

Il importe cependant de pousser plus loin l'analyse de la formation professionnelle afin de tenir encore mieux compte de la dynamique propre à ce secteur qui constitue l'un des éléments les plus importants de la problématique de l'harmonisation du secondaire et du collégial.[1]

4.1 L'ÉVOLUTION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

Bien qu'il ne soit pas à propos de procéder ici à une analyse fine de l'évolution de la formation professionnelle au Québec, le Conseil des collèges juge utile de rappeler les principaux changements apportés aux objectifs et à l'organisation de cette formation au cours des vingt-cinq dernières années, et ce dans le but de mieux situer les perspectives dans lesquelles se posent les questions relatives à l'harmonisation des deux ordres d'enseignement en formation professionnelle.

4.1.1 La situation au début des années 60

Au moment où la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec amorce ses travaux, la situation de l'enseignement professionnel se caractérise par sa diversité et sa dispersion.

Dans le secteur public, les écoles de métiers, les instituts de technologie et les instituts spécialisés sont régis par la *Loi de l'enseignement spécialisé* dont l'application est confiée au ministre de la Jeunesse.

En 1963, pour dispenser l'enseignement technique à caractère industriel, on trouve une soixantaine d'établissements qui s'adressent aux élèves qui ont terminé le cours primaire (donc après la 7e année) ou le cours secondaire (en tout ou en partie). Les élèves y ont accès à l'enseignement préparant à une fonction de travail dans plus de 70 techniques ou métiers. Ces établissements «reçoivent en cours réguliers du jour près de 18,000 élèves et en cours du soir, au-delà de 18,000. Cinquante-cinq établissements donnent, principalement aux élèves sortant de l'école primaire, des cours de métier d'une durée de deux ans destinés à la formation de la main-d'oeuvre spécialisée. Viennent ensuite onze instituts de technologie pour la formation de techniciens de l'industrie par un cours de 3 ans.»[2]

Une autre loi particulière, la *Loi de l'aide à l'apprentissage*, dont l'application relève du ministère du Travail, permet de constituer des commissions d'apprentissage formées de représentants des employeurs, des syndicats et des comités paritaires,

1. Comme on l'a indiqué dans le liminaire, le Conseil des collèges, dans le présent rapport, s'en tient à la formation des jeunes; c'est dans un autre document, qui paraîtra plus tard, que le Conseil traitera de l'éducation des adultes. Il ne sera donc pas question, dans ce chapitre, d'aspects de la formation professionnelle qui se rapportent surtout à l'éducation des adultes c'est-à-dire: le rôle du ministère québécois de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, le rôle du gouvernement fédéral; les accords Québec/Canada en matière de formation de la main-d'oeuvre; la formation sur mesure; l'évolution de la clientèle à l'éducation des adultes; etc.

   Enfin, le Conseil reviendra sur plusieurs aspects de la formation professionnelle au cours des prochains mois alors qu'il rendra publics des avis au Ministre sur les stages et le perfectionnement des enseignants ainsi qu'un rapport sur la baisse de la clientèle au collégial.

2. *Rapport Parent*, premier volume, paragraphe 77. Le cours est d'une durée de trois ans pour les élèves qui ont déjà complété une 10e ou une 11e année d'études, et d'une durée de quatre ans pour ceux qui ont complété une 9e année d'études.

commissions qui disposent de pouvoirs pour dispenser la formation à des apprentis d'un métier ou d'une profession. Ces commissions peuvent à leur tour créer des centres d'apprentissage. En 1963, on compte quatorze de ces centres au Québec.

Du côté de l'enseignement agricole, le ministère de l'Agriculture joue un rôle prépondérant en vertu des pouvoirs que confie au Ministre la *Loi de l'école de laiterie et des écoles moyennes d'agriculture*. Au début des années 60, environ 1200 élèves ayant atteint l'âge de 16 ans et ayant terminé au moins le cours primaire sont inscrits dans les écoles d'agriculture et y suivent un cours d'une durée de deux ans.

Toujours dans le secteur public, en vertu des dispositions de diverses lois particulières, plusieurs autres ministères, notamment ceux de la Chasse et de la Pêche, de l'Industrie et du Commerce, des Ressources naturelles, des Terres et Forêts et le département du Procureur général donnent différents enseignements spécialisés.

Dans le secteur privé, plusieurs établissements dispensent de la formation professionnelle et sont régis par la *Loi des écoles professionnelles privées* dont l'application relève du ministre de la Jeunesse. On y trouve alors «environ 300 écoles qu'on peut appeler professionnelles et qui comprennent, d'une part, un peu plus d'une centaine d'écoles d'affaires ou collèges commerciaux avec [...] au-delà de 8,000 élèves du jour et autant d'élèves du soir; et, d'autre part, quelque 200 écoles de formation professionnelle diverses qui groupent [...] près de 24,000 élèves, dont environ 9,000 en cours du jour et près de 15,000 en cours du soir.»[3]

Un tour d'horizon de la législation scolaire alors en vigueur et une analyse de la population scolaire de l'enseignement technique amène les auteurs du *rapport Parent* à conclure que la législation scolaire est complexe et qu'elle comporte des ambiguïtés, et à «constater les dédoublements, les multiples juridictions s'exerçant aux mêmes niveaux d'enseignement ou dans les mêmes cours d'études»[4].

Le *rapport Parent* signale aussi qu'une fois «engagé dans ces enseignements techniques ou professionnels, un élève peut difficilement en sortir pour revenir vers d'autres sortes d'enseignement, faute d'une coordination suffisante entre ces écoles et l'ensemble du système scolaire»[5].

3. *Ibid.*, par. 80
4. *Ibid.*, par. 82
5. *Rapport Parent*, deuxième volume, par. 35.

Vu sous l'angle des structures de l'enseignement technique, cet autre constat du *rapport Parent* est aussi très éclairant:

> L'enseignement technique souffre d'une confusion entre, d'une part, le cours appelé cours de métiers et, d'autre part, le cours technique, c'est-à-dire l'enseignement propre aux instituts de technologie; ces deux sortes d'enseignement, de niveau différent, se donnent souvent dans un même établissement, soit que l'école de métiers, après le cours de métier de deux ans, offre une 3e année, préparatoire à l'institut de technologie, soit que l'institut de technologie dispense aussi un enseignement de métier de deux années. Le cours technique de l'institut de technologie se situe de la 12e à la 14e année inclusivement; il est donc à peu près au niveau chronologique des années terminales du cours classique conduisant au baccalauréat ès arts et des premières années des écoles universitaires de sciences appliquées. Cependant, parce que l'enseignement des instituts de technologie est conçu de façon trop étroite, et à cause de la coupure entre cet enseignement et les autres études de même niveau, un technicien diplômé de ces instituts ne peut entrer à l'École Polytechnique sans perdre deux années d'études.[6]

Ce rappel sommaire illustre bien jusqu'à quel point se pose le problème de l'harmonisation dans notre système d'éducation, particulièrement en formation professionnelle, au moment où la Commission Parent entreprend ses travaux.

4.1.2 Les changements proposés par le rapport Parent

Dans le deuxième volume de son rapport, la Commission Parent présente les principaux éléments de la réforme qu'elle propose pour le système d'enseignement. Elle situe alors la formation technique dans la perspective de la civilisation industrielle et scientifique et présente cette formation comme un important élément de réponse aux besoins de la société.

À partir de ces perspectives, le *rapport Parent* propose d'importantes modifications au système scolaire. **Au niveau secondaire**, les principaux changements proposés sont les suivants:

- tous les élèves, qu'ils s'orientent ou non vers une formation à caractère technique, doivent avoir une initiation technique, ils doivent fréquenter des ateliers techniques;

6. *Ibid.*, p. 41

- un certain nombre d'élèves qui ne poursuivront pas leurs études au-delà du secondaire doivent recevoir une formation qui les prépare à la vie et à l'exercice d'une fonction de travail;

- parmi ces derniers, et pour diverses raisons, certains s'inscriront dans la filière de «l'initiation au travail» (deux ans de formation après une année d'enseignement correctif) alors que d'autres, plus nombreux, se retrouveront dans une filière plus longue (formation générale de deux ans et formation professionnelle échelonnée sur trois ans) conduisant au diplôme d'études secondaires et permettant l'exercice d'un métier.

L'enseignement professionnel au secondaire ne doit cependant pas être orienté que vers la préparation d'ouvriers spécialisés. Les commissaires sont explicites à cet égard.

> Selon un principe qui est à la base même de la coordination des structures que nous proposons, aucun enseignement ne doit, en principe, être absolument terminal, et cela jusqu'au doctorat; cela signifie qu'un bon élève de métier, une fois son cours terminé, pourrait, s'il en a le goût et les aptitudes, continuer ses études spécialisées au niveau de l'institut, dans le secteur technologique.[7]

Au niveau de l'institut (le cégep d'aujourd'hui), le *rapport Parent* recommande, au chapitre de la formation professionnelle:

- que le programme de chaque élève comporte des cours communs, des cours complémentaires et des cours de spécialité (environ un tiers pour chaque catégorie);

- que le programme d'études professionnelles soit d'une durée de deux ans et qu'il offre une grande variété de cours.

Il importe de le noter, le *rapport Parent* recommande que «de façon générale» le cours soit d'une durée de deux ans. Il explicite de la façon suivante cette façon de voir: «Il faut cependant prévoir que l'institut accueillera aussi les étudiants pour des périodes variées. Ainsi, il n'est pas impensable que se développe un programme d'études professionnelles (techniques, affaires ou autres) d'une durée d'une année, à l'intention d'étudiants qui ne peuvent ni ne veulent accomplir le cycle complet de l'institut mais qui ont besoin d'un complément de préparation en vue d'un emploi».[8]

7. *Rapport Parent*, troisième volume, par. 915
8. *Ibid.*, par. 277.

4.1.3 Du rapport Parent à aujourd'hui

4.1.3.1 Au collégial

En formation professionnelle, la distance entre le modèle tracé par la Commission Parent et la réalité d'aujourd'hui n'est pas très grande. Il y a cependant quelques écarts qu'il importe de signaler.

Premièrement, alors que le *rapport Parent* recommandait que l'enseignement professionnel soit d'une durée de deux ans, comme l'enseignement préuniversitaire, dès la naissance des cégeps c'est sur trois ans que s'étend la formation professionnelle. De même, on n'a pas retenu, à l'enseignement régulier, l'idée d'un programme d'études professionnelles d'une durée d'une année pour les élèves «qui ne peuvent ni ne veulent accomplir le cycle complet de l'institut mais qui ont besoin d'un complément de préparation en vue d'un emploi».

Deuxièmement, pour favoriser un bon équilibre de la formation, le *rapport Parent* recommandait «que l'on établisse au départ qu'un tiers du programme de chaque étudiant sera consacré aux cours communs, un tiers, à des cours spécialisés et un tiers à des cours complémentaires ou connexes.[9]

Or, on le sait, dès le départ et de plus en plus par la suite, les cours de spécialisation ont pris une importance beaucoup plus grande que les cours communs et les cours complémentaires. Aujourd'hui, en tenant compte du nombre d'unités qu'on trouve dans les divers programmes, les cours de spécialisation représentent entre 56 % et 70 % du programme d'études de l'élève.

En plus de ces différences entre les orientations proposées par le *rapport Parent* et la réalité qu'on connaît aujourd'hui, il importe de rappeler brièvement les principales étapes qui ont marqué le développement de la formation professionnelle au collégial au cours des vingt dernières années.

Il faut d'abord noter que l'harmonisation du secondaire et du collégial ne comporte pas de dimension «territoriale». Premièrement, les collèges, contrairement aux commissions scolaires, n'ont pas un territoire bien délimité pour le recrutement de leur clientèle. Deuxièmement, chaque cégep a été créé soit en regroupant quelques établissements qui existaient déjà, soit en donnant une nouvelle vocation à un établissement. Lors de la création d'un cégep, il fallait donc partir des ressources disponibles dans le

9. *Ibid.*, par. 276.

milieu (ressources humaines, locaux, équipement) et des programmes d'enseignement professionnel déjà dispensés dans les établissements auxquels le cégep succédait. La «carte» de l'enseignement professionnel ne pouvait donc pas être le fruit d'une planification rigoureuse qui serait venue à la suite d'une étude exhaustive des besoins des élèves et des besoins en main-d'oeuvre d'une région donnée. Et même si, par la suite, les programmes ont été développés et graduellement «distribués» d'une manière de plus en plus planifiée, il reste que de nombreux collèges portent encore aujourd'hui la marque de leurs origines. Cet héritage conjugué à divers autres facteurs (nouveaux besoins du monde du travail, évolution de la technologie, déplacements de la population, baisse des inscriptions dans certains programmes et dans l'ensemble du secteur professionnel, ressources disponibles) explique que se fasse de plus sentir le besoin d'une révision de la répartition des programmes de l'enseignement professionnel dans l'ensemble du réseau collégial. D'aucuns vont même jusqu'à souhaiter une carte unique (secondaire et collégial) de l'enseignement professionnel au Québec.

Une autre étape: le *rapport Nadeau*.[10] Les premiers cégeps venaient à peine de fêter leur cinquième anniversaire que le ministre de l'Éducation, en février 1973, demandait au Conseil supérieur de l'éducation un avis «sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, c'est-à-dire sur les résultats atteints à ce jour, sur les problèmes qu'il suscite et sur les orientations à retenir pour son développement ultérieur, tant sur le plan administratif que pédagogique.»[11]

Pour les auteurs de ce rapport, il n'y a pas deux types de formation postsecondaire, l'une générale et l'autre professionnelle, mais plutôt une formation qui est toujours professionnelle qui prépare les étudiants, tous en situation d'adultes, à vivre en société et à y remplir des fonctions conformes à leurs aptitudes et à leurs intérêts.

Tout en proposant que les programmes du postsecondaire s'ajustent aux divers besoins en termes de durée et d'objectifs, les auteurs du *rapport Nadeau* insistent sur le fait qu'à leur yeux la formation postsecondaire est d'abord une ***formation fondamentale***. Ils proposent de laisser au postsecondaire la responsabilité de toute la formation professionnelle.

Comme on le verra dans les pages qui suivent, les principales orientations mises de l'avant par le *rapport Nadeau* en matière de formation professionnelle n'ont pas été retenues, à l'exception de l'idée de la formation fondamentale.

Trois ans après la parution du *rapport Nadeau*, soit quelques mois après les célébrations qui avaient marqué le dixième anniversaire des cégeps, le gouvernement du Québec affichait ses couleurs sur le développement de l'enseignement collégial dans un *Livre blanc*.[12] En plus des orientations et des mesures qui touchent aussi bien l'enseignement général que l'enseignement professionnel (accessibilité, cohérence, formation fondamentale, etc.), le chapitre consacré aux «moyens concrets de la nouvelle étape» présente huit mesures de relance de l'enseignement professionnel. En voici un aperçu:

- ***le développement de centres spécialisés*** dans certains secteurs clés de la technologie québécoise;
- ***une meilleure répartition de la population étudiante***: «Sans verser dans un dirigisme de mauvais aloi, on peut aisément estimer qu'on n'a pas le droit de laisser les étudiants s'inscrire massivement à des programmes dont les débouchés sont très limités, alors que d'autres secteurs importants et intéressants sont négligés»;[13]
- ***des modifications au régime pédagogique*** pour répondre plus exactement aux besoins spécifiques de l'enseignement professionnel (bloc de cours obligatoires incluant un projet de fin d'études – environ 50 crédits – établissement de troncs communs dans les programmes apparentés pour répondre aux impératifs de la formation fondamentale et de la polyvalence, etc.);
- ***une attention renouvelée à la formation pratique***: conditions favorables pour les stages, projet de fin d'études dans les programmes où il n'y a pas de stages, stages d'observation, information sur les exigences du marché du travail, etc.;
- ***l'encouragement aux collèges à établir des liens avec le milieu socio-économique de leur région***;
- ***une attention spéciale au recrutement et au perfectionnement des enseignants au secteur professionnel***;

10. Conseil supérieur de l'éducation, *Le collège. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, 1975.
11. *Ibid.*, p. 7.
12. Ministère de l'Éducation, *Les collèges du Québec. Nouvelle étape. Projet du gouvernement à l'endroit des CEGEP*, 1978.
13. *Ibid.*, p. 22.

- ***la révision de la distribution des programmes entre les collèges*** pour tenir compte de la baisse prévue de l'effectif;

- ***l'institution*** (au sein du Conseil des collèges à créer) ***d'une Commission de l'enseignement professionnel*** chargée de présenter des avis au Conseil sur les politiques touchant l'enseignement professionnel. La Commission sera l'instance privilégiée du Conseil pour tout ce qui concerne l'enseignement professionnel et ses relations avec les divers organismes intéressés.

Dans toutes ces orientations, aucune place n'est explicitement faite à l'harmonisation du secondaire et du collégial en matière de formation professionnelle, à l'exception de la question des préalables.

En 1979, le Conseil des collèges était créé et il comprenait la Commission de l'enseignement professionnel dont l'institution était annoncée dans le *Livre blanc* de 1978. Depuis lors, la Commission de l'enseignement professionnel a, entre autres choses, accordé une grande importance à l'élaboration et à la révision des programmes de l'enseignement professionnel collégial ainsi qu'aux demandes d'autorisation de programmes. Pour étudier de telles demandes, elle s'est rapidement donnée un cadre de référence, un ensemble de critères qui lui permettent de tenir compte de toutes les principales facettes à considérer pour assurer un développement harmonieux de l'enseignement professionnel collégial.

En 1984, l'adoption du *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* venait concrétiser en quelque sorte plusieurs des intentions gouvernementales déjà annoncées dans le *Livre blanc*. Les principales dispositions de ce règlement qui se rapportent à l'enseignement professionnel sont les suivantes:

- dans l'introduction de l'édition commentée[14], la Direction générale de l'enseignement collégial souligne que le règlement retient «l'objectif de la polyvalence comme principe d'organisation des études», que «la cohérence du réseau collégial demeure un impératif», que «l'option pour la formation fondamentale constitue une des lignes de force» du Règlement et que ce règlement réaffirme «le principe de l'accessibilité d'un plus grand nombre à des activités de formation de qualité»;

- le programme y est défini comme «un ensemble intégré de cours conduisant à la réalisation d'objectifs généraux et particuliers de formation»;

- les conditions d'admission au collège (article 2) sont: «être titulaire d'un diplôme d'études secondaires (DES) ou d'un diplôme jugé équivalent par le Ministre, ou posséder une formation jugée satisfaisante par le collège»; «satisfaire aux conditions particulières du programme ou du cours choisi, établies par le Ministre»;

- «satisfaire aux conditions particulières déterminées en vertu d'un règlement du collège [...]. Ces conditions ne peuvent avoir pour effet d'imposer des cours de l'enseignement secondaire». L'article 5 du Règlement limite l'admission au certificat d'études collégiales (CEC) «à l'étudiant qui a interrompu ses études pendant au moins deux sessions consécutives ou une année scolaire». Pour ce qui est de l'admission à un diplôme de perfectionnement de l'enseignement collégial (article 6), elle «est réservée à l'étudiant qui détient un diplôme d'études collégiales en formation professionnelle, un certificat d'études collégiales ou qui a une formation jugée équivalente par le collège»;

- à l'enseignement professionnel, les programmes conduisant au diplôme d'études collégiales comprennent: des cours obligatoires (langue et littérature, philosophie, éducation physique) qui totalisent 18 2/3 unités; des cours de spécialisation totalisant entre 32 et 65 unités; des cours complémentaires comptant pour 8 unités.

Ce règlement a été modifié en 1989 pour rendre admissible aux études collégiales le titulaire d'un diplôme d'études professionnelles (DEP) qui a aussi réussi les cours de langue maternelle et de langue seconde de la 5e année du secondaire.

■ ■ ■

Ce sont là les principaux éléments qui ont marqué le développement de l'enseignement collégial professionnel au cours des 20 dernières années. Si on voulait parfaire et compléter ce tableau, il faudrait bien sûr parler du contenu des programmes, de la relance et du placement des sortants et des sortantes de l'enseignement professionnel, de la création et de l'évaluation des centres spécialisés, etc. Le survol fournit cependant un éclairage suffisant pour l'analyse des questions de l'harmonisation du secondaire et du collégial en enseignement professionnel.

14. *Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, 1984.

Qu'il suffise, enfin, de rappeler qu'en 1988-1989 les collèges offrent 143 programmes professionnels conduisant au DEC. Ils sont regroupés en cinq grands domaines: techniques biologiques, techniques physiques, techniques humaines, techniques de l'administration et arts.[15]

4.1.3.2 Au secondaire

En 1969, les écoles de métiers et les écoles techniques sont intégrées aux écoles relevant des commissions scolaires. Le modèle du ***professionnel long*** qui est alors instauré a les caractéristiques suivantes:

- la formation professionnelle se donne principalement en 4e et en 5e années du secondaire à raison de 15 périodes (sur 35) par semaine en 4e année et de 25 périodes (sur 35) en 5e année, le reste du temps étant consacré à la formation générale;
- une formule de formation intensive est aussi offerte en 5e année et occupe alors la totalité du temps d'enseignement (35 périodes par semaine);
- ces deux formules mènent au certificat de fin d'études secondaires avec mention de la spécialité professionnelle;
- dans certaines techniques, une année de formation supplémentaire peut s'ajouter.

Le modèle du ***professionnel court*** est aussi implanté; mais comme cette filière n'était pas orientée vers la préparation des élèves à des études postsecondaires, on ne s'y arrête pas ici.

Dans les années 70, un cours d'exploration des métiers se donne aussi en 2e année du secondaire. Dans le régime pédagogique de 1981, ce cours sera remplacé par le cours obligatoire d'initiation à la technologie donné en 3e année du secondaire, d'une part, et, d'autre part, par le cours d'éducation au choix de carrière.

Depuis plus de dix ans, on le sait, la formation professionnelle des jeunes au secondaire a fait l'objet d'études et de consultations nombreuses dont certaines ont eu une envergure considérable. En 1977, le *Livre vert* sur l'enseignement primaire et secondaire[16] proposait d'aménager cette formation de telle sorte qu'elle permette aux élèves inscrits aux programmes du «professionnel long» d'accéder plus facilement aux études collégiales. Le gouvernement proposait, en conséquence, la répartition moitié-moitié du temps consacré à la formation générale et à la formation professionnelle pour les élèves du professionnel long de 5e secondaire, ainsi que l'ajout d'une année (6e secondaire) qui deviendrait accessible aux élèves de formation générale, moyennant certains cours d'appoint.

L'énoncé de politique de 1979[17] établissait un diagnostic sévère sur l'état de la situation qui prévalait dans le secteur de la formation professionnelle au secondaire. On constatait qu'un redressement s'imposait face à la dévalorisation de cette formation, tant dans les écoles que dans la société en général; on déplorait, en particulier, l'absence de passerelles entre la formation professionnelle longue du secondaire et la formation professionnelle dispensée au collégial. Le document gouvernemental annonçait la préparation prochaine d'une politique de la formation professionnelle au secondaire et retenait l'hypothèse d'une prolongation de cette formation.

En 1980, le gouvernement soumettait à la consultation un document de travail[18] qui situait dans une perspective de continuité les programmes de formation professionnelle de tous les ordres d'enseignement. La revalorisation de cette formation devenait une priorité et on visait à en accroître la qualité. La formation de base devait donc être la plus large possible en vue de ne pas fermer trop tôt les différentes avenues que l'avenir offre aux jeunes.

En 1981, le *Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire* annonçait une importante décision gouvernementale: la formation professionnelle longue sera normalement poursuivie après la 5e secondaire.

En 1982, la publication d'une politique gouvernementale sur la formation professionnelle des jeunes[19] marquait un tournant extrêmement important dans l'enseignement du secondaire. Cette poli-

15. Les collèges offrent aussi environ 100 programmes de certificat d'études collégiales (CEC) et environ 150 programmes d'attestation d'études collégiales (AEC) à l'éducation des adultes.

16. Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, *L'enseignement primaire et secondaire au Québec, Livre vert*, 1977.

17. Ministère de l'Éducation, *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, («Livre orange»), 1979.

18. Ministère de l'Éducation, *La formation professionnelle au Québec*, (Document de consultation), 1980.

19. Ministère de l'Éducation, *La formation professionnelle des jeunes*, 1982.

tique dénonçait la spécialisation hâtive au secondaire, alors que l'école devait offrir avant tout une formation générale qui «vise l'acquisition des outils fondamentaux nécessaires à l'exercice des divers rôles sociaux de tout citoyen et à la poursuite d'études ultérieures»[20]. Quatre points ressortaient clairement dans l'énoncé de politique: la primauté d'une formation de base; le caractère spécifique de la formation professionnelle; la dimension pédagogique du renouveau proposé; les liens à établir entre la formation professionnelle du secondaire (préparation d'ouvriers qualifiés) et celle du collégial (préparation de techniciens qualifiés).

La politique promulguée en 1982 suscita un large mouvement de réflexion; ses principes gagnèrent l'adhésion, mais les modalités d'organisation tour à tour envisagées ne purent être mises en application; elle connut un long moratoire qui s'est prolongé jusqu'en 1986, alors que le ministre de l'Éducation proposait un plan d'action pour le développement de la formation professionnelle[21], dont certains éléments étaient amendés en 1988. «En formation professionnelle, la situation était vraiment en état de déséquilibre grave; un nouvel équilibre était nécessaire et souhaité de tous. La pression était devenue telle que le changement était inévitable»[22].

Le plan d'action ministériel fut soumis à la consultation des commissions scolaires, des associations et fédérations nationales d'éducation, ainsi que des associations directement concernées par la formation professionnelle au secondaire. Les objectifs du plan d'action sont essentiellement les mêmes que ceux qui étaient proposés dans les documents antérieurs du ministère de l'Éducation; ils visent à: assurer une solide formation de base comme assise à la formation professionnelle; éviter à l'élève une orientation et des choix prématurés; adapter la formation professionnelle de manière qu'elle prépare une main-d'oeuvre à la fois plus polyvalente et plus fonctionnelle; réviser les filières de formation professionnelle mal définies et souvent considérées comme le refuge des élèves en difficulté; clarifier les modalités de reconnaissance des acquis de formation et de sanction des études.

Les nouveaux moyens proposés pour atteindre ces objectifs tiennent dans l'introduction de trois cheminements, lesquels ne comprennent que des cours de formation professionnelle:

— une formation préparant à un métier qualifié dont l'exercice fait appel au raisonnement, à des connaissances théoriques et à des habiletés gestuelles; cette formation est offerte à l'élève qui a obtenu le diplôme d'études secondaires (DES) ou à l'élève âgé d'au moins seize ans qui a réussi, en 4e secondaire, quatre cours de base (langue maternelle, langue seconde, mathématiques, enseignement moral ou religieux), de même que les préalables spécifiques, s'il y a lieu. Cette filière conduit au diplôme d'études professionnelles (DEP);

— une formation préparant à l'exercice d'un métier dont l'apprentissage fait appel au développement d'habiletés gestuelles plus qu'à l'assimilation de connaissances théoriques; cette formation est offerte à l'élève âgé d'au moins seize ans qui a réussi, en 4e secondaire, quatre cours de base (langue maternelle, langue seconde, mathématiques et enseignement moral ou religieux) ou, s'il a au moins 16 ans, à l'élève ayant réussi les cours de 3e année en ces mêmes matières. Cette filière conduit au certificat d'études professionnelles (CEP);

— une formation préparant à une spécialisation dans une branche particulière d'un métier et qui, en définitive, complète une formation initiale (DEP ou CEP); cette filière conduit à une attestation de spécialisation professionnelle (ASP).

Outre l'instauration de ces cheminements, le plan d'action introduit des programmes menant à une attestation de capacités et, pour les élèves qui ne pourront suivre les cheminements ordinaires de formation générale ou de formation professionnelle, des «cheminements particuliers».

Ce rappel historique illustre les nombreuses difficultés rencontrées par les responsables de l'éducation depuis plus de dix ans pour en arriver à mettre en chantier la refonte du dispositif de formation professionnelle au secondaire et pour lui donner un cadre d'organisation qui puisse faire l'unanimité de nombreux partenaires oeuvrant dans ce secteur.

Le tableau 7 illustre la structure actuelle de la formation professionnelle au secondaire qui est définie dans les articles 42.1 à 42.12 du *Règlement sur le régime pédagogique du secondaire*.

20. *Ibid.*, pp. 31-33.

21. Ministère de l'Éducation, *La formation professionnelle au secondaire. Plan d'action*, 1986.

22. Thomas J. Boudreau, «Le régime pédagogique: un équilibre constant à rechercher». *Education express*, Ministère de l'Éducation, vol. 5, no 1, avril 1988, p. 3.

TABLEAU 7*

STRUCTURE DE LA FORMATION POFESSIONNELLE

Formations initiales		
Structure	**Certificat d'études professionnelles**	**Diplôme d'études professionnelles**
■ Objectifs	mener à un métier faisant surtout appel à des habiletés gestuelles	mener à un métier faisant appel au raisonnement, à des connaissances théoriques et à des habiletés gestuelles
■ Conditions d'admission	■ avoir obtenu les crédits de 4e sec. en – langues maternelle et seconde – mathématique – ens. moral et religieux ; ou posséder les équivalences ou être ■ âgé de 16 ans et ■ avoir obtenu les crédits de 3e sec. en – langues maternelle et seconde – mathématique – ens. moral ou religieux ou avoir les équivalences	■ détenir un DES ■ ou être âgé de 16 ans et avoir obtenu les crédits de 4e sec. en – langues maternelle et seconde – mathématique – ens. moral ou religieux ou avoir les équivalences
■ Calendrier	Il varie selon la durée du programme d'études choisi	
■ Durée de la formation	Entre 450 et 900 heures	900 heures et plus, soit au moins 2 sessions × 450 h
■ Diplôme	Certificat d'études professionnelles	Diplôme d'études professionnelles

Formation complémentaire		
Structure	**Attestation de spécialités professionnelles**	**Attestation de capacité**
■ Objectifs	fournir une spécialisation après une formation initiale	conduire à une formation de travail exigeant une formation spécifique de courte durée
■ Conditions d'admission	■ détenir un DEP ou ■ un CEP ■ ou avoir les équivalences	■ être âgé de 16 ans ou exceptionnellement de 15 ans ■ formation académique inférieure à un CEP ou DEP ■ satisfaire aux exigences fixées par le programme d'études
■ Calendrier	Il varie selon la durée du programme d'études choisi	
■ Durée de la formation	450 heures et plus**	Varie selon le programme d'études choisi
■ Diplôme	Attestation de spécialisation professionnelle	Attestation de capacité décernée par la C.S.

* Ce tableau est tiré du Rapport annuel 1987-1988 du Conseil supérieur de l'éducation sur l'état et les besoins de l'éducation: *Le rapport Parent, vingt-cinq ans après*, p. 81.

** Plutôt de durée variable.

ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL AU SECONDAIRE

Liste des 23 secteurs

1 : Administration, Commerce et Secrétariat
2 : Agro-technique
3 : Alimentation, Hôtellerie et Restauration
4 : Arts appliqués
5 : Bois et Matériaux connexes
6 : Chimie appliquée et Environnement
7 : Construction
8 : Dessin technique
9 : Électrotechnique
10 : Équipement motorisé
11 : Fabrication mécanique
12 : Foresterie, Sciage et Papier
13 : Imprimerie
14 : Mécanique d'entretien industrielle
15 : Mécanique du bâtiment
16 : Métallurgie
17 : Pêche
18 : Production textile et Habillement
19 : Protection civile
20 : Santé et Services sociaux
21 : Soins esthétiques
22 : Transport
23 : Travaux de génie et Mines

En 1986, il existait 258 programmes de formation professionnelle pour les jeunes au secondaire. Dans son plan d'action, le Ministre annonçait son intention de réduire ce nombre à environ 125 pour le DEP et le CEP. En septembre 1989, on trouvait au secondaire environ 215 programmes répartis dans 23 secteurs (voir l'encadré).

Le ministère de l'Éducation a récemment revu la répartition (la «carte») des programmes professionnels et il s'est engagé dans une révision systématique des programmes. Le milieu a aussi réalisé une campagne de promotion de l'enseignement secondaire professionnel. Jusqu'à maintenant, cette campagne n'a cependant pas porté tous les fruits attendus; plusieurs programmes connaissent encore de sérieux problèmes de recrutement.

4.2 L'HARMONISATION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE: DES QUESTIONS, DES PROBLÈMES, DES ORIENTATIONS

De l'analyse de l'évolution de la formation professionnelle au secondaire et au collégial, et de la lecture qu'il fait de la situation telle qu'elle se présente aujourd'hui, le Conseil des collèges dégage un certain nombre de questions qui continuent de se poser et il identifie des problèmes qui appellent des solutions à court et à moyen termes. C'est aussi dans cet esprit que, sans entrer ici dans des précisions qui rejoindraient la mécanique du système, le Conseil présente quelques orientations et, dans certains cas, des mesures plus concrètes qui, selon lui, sont de nature à favoriser une meilleure harmonisation des deux ordres d'enseignement en formation professionnelle.

4.2.1 Une toile de fond

Un certain nombre de caractéristiques de la formation professionnelle méritent d'être signalées avant d'entrer dans une analyse plus fine de divers aspects de l'harmonisation du secondaire et du collégial en formation professionnelle.

Premièrement, on l'a vu dans les pages précédentes et on y reviendra dans la présente section, le secondaire et le collégial ont pratiquement évolué sur des voies parallèles en matière de formation professionnelle, depuis plusieurs années. Cela est vrai aux plans des orientations, de l'organisation de l'enseignement, des contenus des programmes, de la jonction jeunes/adultes, des initiatives de valorisation de la formation professionnelle, de la distribution des spécialités sur le territoire québécois... On en est donc rendu à la situation où il n'y a plus d'approche systémique en matière de formation professionnelle (y en a-t-il d'ailleurs déjà eu une?). Une telle situation ne peut être que néfaste pour le développement de la formation professionnelle. Il en résulte que des messages divergents, voire contradictoires sont véhiculés aux jeunes, à leurs conseillers, aux employeurs et à la société en général.

De toute évidence, une concertation solide et dynamique s'impose; les responsables de l'enseignement professionnel, à tous les niveaux du système scolaire, doivent sortir de leur isolement pour s'en-

gager dans des actions communes ou tout au moins qui tirent dans la même direction.

Deuxièmement, la baisse de la clientèle à l'enseignement professionnel que le Québec connaît depuis quelques années provoque une profonde inquiétude tant dans les milieux de l'éducation que dans celui des entreprises.

Au secondaire, de 1978-1979 à 1987-1988, le nombre de jeunes inscrits en formation professionnelle a connu une chute continue passant d'environ 101 000 à moins de 28 000. Dans les cégeps, après avoir augmenté de façon continue jusqu'en 1983-1984, alors qu'il se situait à 70 000, l'effectif à l'enseignement professionnel régulier se retrouvait en 1988-1989 au niveau où il était en 1978-1979 soit à environ 59 000 élèves. Quelles que soient les nuances qu'on apporte à l'analyse de cette situation (accroissement de la clientèle adulte au secondaire, augmentation des inscriptions dans les établissements privés au collégial, etc.), la problématique de fond reste la même: le Québec s'oriente, s'il n'y est pas déjà, vers une sérieuse pénurie de main-d'oeuvre, c'est-à-dire d'ouvriers spécialisés et de techniciens, dans de nombreux secteurs.

Les causes d'une telle baisse de la clientèle sont peu ou mal connues. Il faut au plus tôt réaliser des études en profondeur pour mieux connaître ces causes si on veut en arriver à mettre en oeuvre des solutions pertinentes et réalistes.

Dans le domaine de la formation professionnelle comme en d'autres, le Conseil des collèges considère qu'un nouveau leadership ministériel s'impose pour donner à la formation professionnelle une véritable impulsion et faire en sorte que son développement soit planifié et ajusté aux besoins des jeunes de même qu'aux besoins sociaux et économiques au Québec.

4.2.2 Le partage des responsabilités entre les deux ordres d'enseignement

Dans un certain nombre de pays industrialisés, dont les États-Unis, et dans plusieurs provinces canadiennes, dont l'Ontario, la tendance prédominante consiste à reporter après la scolarité de base offerte au secondaire le moment d'entrer en formation professionnelle.

Parmi les artisans et les partisans de la réforme de l'enseignement professionnel au secondaire, nombreux sont ceux qui croient que, graduellement, la population scolaire qui s'inscrira au programme conduisant au diplôme d'enseignement professionnel (DEP) sera constituée à plus de 50 % d'élèves qui, au préalable, auront obtenu un diplôme d'études secondaires (DES). D'autres sont plutôt d'avis que ce pourcentage se stabilisera graduellement autour de 20 %. En fait, pour ces élèves, la formation professionnelle sera alors de «niveau» post-secondaire. De plus, comme l'élève aura généralement au moins 16 ans lors de son inscription au CEP et au DEP, la formation professionnelle sera, à toutes fins utiles, de «niveau» postobligatoire.

Ces faits et d'autres qui sont évoqués plus loin amènent le Conseil des collèges, comme d'ailleurs de nombreuses personnes qu'il a consultées, à conclure qu'au Québec, au moment de la préparation de la réforme de l'enseignement professionnel au secondaire, on a raté une belle occasion de définir des orientations pour l'ensemble de la formation professionnelle. Il aurait sans doute été souhaitable que, dans une perspective d'harmonisation des deux ordres d'enseignement, les responsables de l'enseignement secondaire et de l'enseignement collégial examinent alors conjointement et à fond des hypothèses comme: 1) un meilleur partage des responsabilités entre les deux ordres d'enseignement; 2) la modification de l'enseignement professionnel collégial pour y accueillir de façon plus souple et plus efficace la population scolaire qu'on veut aujourd'hui orienter vers le diplôme d'enseignement professionnel; 3) des moyens à prendre conjointement – par le secondaire et le collégial – pour revaloriser l'enseignement professionnel. Pour diverses raisons, le Gouvernement n'a pas remis sur la planche à dessin le schéma d'ensemble de la formation professionnelle au Québec.

Cela dit, le Conseil des collèges n'entend pas revenir en arrière et remettre en question les orientations retenues pour la formation professionnelle au secondaire. Le Conseil tient pour acquis que, dans l'ensemble, ces orientations sont pratiquement irréversibles à court et à moyen termes, et qu'il s'agit essentiellement, sur cette base, de trouver les moyens qui, en ce domaine comme en d'autres, permettront maintenant de mieux harmoniser les deux ordres d'enseignement, c'est-à-dire de rendre le plus harmonieux possible le cheminement des élèves dans leur quête de la formation qu'ils veulent se donner, et de préparer adéquatement la main-d'oeuvre dont le Québec a et aura un urgent besoin.

4.2.3 Une orientation et une organisation différentes

L'analyse de l'évolution de la formation professionnelle au secondaire et au collégial présentée dans les pages qui précèdent montre clairement qu'on en est rendu aujourd'hui à une situation où l'orientation générale et l'organisation de cette formation diffèrent profondément d'un ordre d'enseignement à l'autre.

Au secondaire, la formation professionnelle se situe pratiquement après la formation générale de base au point qu'on peut dire qu'elle fait partie de l'enseignement postobligatoire. De ce fait, la formation professionnelle est donc détachée de la formation générale de base, elle est toute orientée vers la préparation à l'emploi et les programmes d'études conduisant au DEP et au CEP ne sont constitués que de cours à caractère technique.

Au collégial, le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* de 1984 a situé l'orientation de l'enseignement dans la perspective de la formation fondamentale, tant au secteur général qu'au secteur professionnel. Il en résulte que les programmes d'études conduisant au DEC – la seule certification disponible à l'enseignement régulier – comportent, en plus des cours de spécialisation, des cours communs obligatoires et des cours complémentaires.

C'est là une différence, voire une asymétrie qui pourra avoir des impacts importants sur l'harmonisation des deux ordres d'enseignement.

C'est ainsi, par exemple, que le titulaire d'un diplôme d'études secondaires (DES) sera dorénavant placé devant le choix suivant: s'engager dans un programme professionnel d'une durée de deux ou trois trimestres, constitué uniquement de cours à caractère technique, menant au DEP et lui permettant d'occuper des fonctions d'ouvrier spécialisé, ***ou*** s'engager dans un programme mixte de six trimestres, menant au DEC et lui ouvrant l'accès à des fonctions de technicien spécialisé.

Et qu'arrivera-t-il à l'élève qui, détenteur d'un DEP, voudra poursuivre ses études au collégial? S'étant habitué pendant un an et plus à ne s'adonner qu'à des cours à caractère technique, il devra se remettre à l'étude de matières dites générales (cours communs et cours complémentaires).

Faut-il modifier cette situation? Pour opérer un rapprochement avec la situation qui prévaut au secondaire (où on trouve un CEP et un DEP), faut-il introduire un certificat d'études collégiales (CEC) à l'enseignement régulier au collégial?

Dans un récent avis, le Conseil supérieur de l'éducation présente de la façon suivante l'effet que la réforme de la formation professionnelle au secondaire pourrait avoir sur la gestion et le développement du CEC.

> On sait que le régime pédagogique du collégial le «réserve [le CEC] à l'étudiant qui a interrompu ses études pendant au moins deux sessions consécutives ou une année scolaire»[23]. Même si les étudiants du collège ont tous dépassé l'âge de la fréquentation scolaire, le C.E.C. est un diplôme réservé aux adultes. Tout le monde sait que la gestion de l'admission au C.E.C. est plus souple que ne laisse entendre la lettre du règlement, mais l'orientation du législateur est nette à cet égard. Avec l'établissement de la nouvelle filière du C.E.P. et des «attestations de capacité», toutes accessibles dès après la 3e année du secondaire – et certaines peut-être avant – on ne voit pas très bien au nom de quelle rationalité on pourra longtemps restreindre l'accès au C.E.C. selon les modalités actuelles. Il y a, de l'un à l'autre, une telle analogie de situation et de problématique qu'il deviendra difficile de soutenir qu'il n'y a pas là quelques incohérences. Ce n'est pas le lieu pour le Conseil [supérieur de l'éducation] de scruter ou même de recommander des mesures de concordance. Il lui importe seulement ici d'attirer l'attention sur cet autre effet de système...[24]

La question de fond (l'absence de CEC à l'enseignement professionnel régulier au collégial) soulevée par le Conseil supérieur de l'éducation n'est pas nouvelle.

On l'a vu antérieurement, après avoir recommandé que, «de façon générale», le programme d'études professionnelles soit d'une durée de deux années à l'institut, le *rapport Parent* disait qu'il fallait prévoir que l'institut accueillera aussi les étudiants pour des périodes variées et il évoquait la possibilité d'un programme d'une année dans certains domaines pour des étudiants «qui ne peuvent ni ne veulent accomplir le cycle complet de l'institut mais qui ont besoin d'un complément de préparation en vue d'un emploi».

---

23. *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, art. 5.
24. Conseil supérieur de l'éducation, *Une autre étape pour la formation professionnelle au secondaire. Projets d'amendements au régime pédagogique*, 1988, p. 22.

De même, le *rapport Nadeau* disait:

> Les formes et les modalités des études post-secondaires peuvent être aussi variées que les besoins. On peut imaginer un jeune adulte qui vient de terminer, vers 17 ans, ses études secondaires et qui vient poursuivre immédiatement sa formation. Il désire peut-être aller rapidement sur le marché du travail et cherche à s'inscrire dans un programme court de formation et de préparation à une fonction [25].

Cette question a aussi été analysée de différentes façons et à divers moments dans les milieux de l'enseignement collégial. Le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* a en quelque sorte tranché le débat, en 1984, en ne retenant pas l'idée d'un CEC à l'enseignement régulier. La question n'en revient pas moins à la surface à l'occasion des discussions en cours sur l'harmonisation du secondaire et du collégial.

Il importe donc de situer cette question dans le contexte actuel.

Tout d'abord, il faut noter que les recherches et les études sur le développement de l'enseignement collégial qui ont cours depuis quelques années logent principalement à l'enseigne des cheminements scolaires, de la formation fondamentale, de l'approche-programme, de la qualité de la formation, de l'aide à l'apprentissage, etc. C'est déjà beaucoup! Et, dans ce contexte, il ne manque pas de gens pour affirmer que l'heure n'est pas à une réforme de l'enseignement professionnel au collégial mais bien à la consolidation des acquis. Introduire à ce moment-ci la perspective d'un CEC à l'enseignement professionnel régulier présenterait donc un défi que tous ne sont pas prêts à relever.

Il faut aussi tenir compte de la conjoncture particulière provoquée par la réforme de l'enseignement professionnel au secondaire qui, entre autres choses, aura pour effet d'amener sur le marché du travail des jeunes et des adultes qui auront un DEP, un CEP ou une ASP, cela venant s'ajouter aux détenteurs d'un DEC en formation professionnelle et d'un certain nombre d'adultes détenant un CEC ou une AEC quand ce n'est pas un titulaire d'un diplôme de perfectionnement en enseignement professionnel (DPEC). Serait-il opportun, dans ce contexte, d'introduire un CEC à l'enseignement professionnel régulier? Y aurait-il de la place, sur le marché du travail, pour une telle variété de formations? Les futurs employeurs sauront-ils se reconnaître dans un tel foisonnement? Saurait-on identifier avec assez de précision les fonctions de travail correspondant aux qualifications réelles d'autant de catégories de formations?

Ou encore, devant la baisse marquée de la clientèle scolaire à l'enseignement professionnel, tant au secondaire qu'au collégial, serait-il indiqué de morceler encore davantage les cheminements scolaires? N'y aurait-il pas un danger de voir un certain nombre de sortants et de sortantes du secondaire, détenant un DES ou un DEP, s'inscrire au CEC et, du même coup, diminuer le nombre de détenteurs et de détentrices d'un DEC alors même que c'est le type de formation procurée par ce diplôme que recherchent encore, sans toujours les trouver, de nombreux employeurs dans plusieurs domaines?

Et enfin, les impératifs du développement scientifique et technologique du Québec seraient-ils bien servis par un nouvel aménagement de l'enseignement professionnel au collégial qui, probablement, aurait pour effet d'accroître la pénurie de techniciens diplômés?

Par contre, il y a des gens pour soutenir que l'introduction d'un CEC à l'enseignement collégial régulier ne modifierait pas de façon sensible la situation actuelle, au plan quantitatif, puisqu'un certain nombre de jeunes s'y inscriraient directement, si c'est ce qu'ils désirent, plutôt que de quitter le milieu scolaire pendant un an pour aller ensuite chercher un CEC à l'éducation des adultes.

Il faut enfin souligner que plusieurs jeunes quittent leurs études professionnelles collégiales avant d'obtenir leur DEC, attirés par des emplois que leur offrent certains employeurs dès qu'ils ont atteint une certaine maîtrise des processus et des procédés techniques qui leur seront directement utiles dans un emploi. Ils se retrouvent ainsi sur le marché du travail sans aucun diplôme ou certificat et risquent de voir leur cheminement de carrière compromis ou ralenti.

D'autres tenants d'une plus grande souplesse de l'enseignement professionnel régulier au collégial font appel à des comparaisons avec diverses provinces canadiennes où on rencontre les situations suivantes: [26]

- En Ontario, les 22 collèges d'arts appliqués et de technologie, avec leurs 96 campus et leur système

25. Conseil supérieur de l'éducation, *Le collège. Rapport sur l'état...*, p. 34.

26. Source: Secrétariat d'État du Canada, *Aide fédérale et provinciale à l'enseignement postsecondaire au Canada. Rapport au Parlement, 1987-1988*, 1989.

d'enseignement à distance dans plus de 300 localités, offrent une grande variété de programmes de formation technique, à temps plein ou à temps partiel, aux diplômés du secondaire ou aux adultes qui n'ont pas leur diplôme du secondaire. Ces programmes mènent soit à un diplôme (d'une durée de deux ou de trois ans) ou à un certificat (d'une durée inférieure à une année).

- Au Manitoba, trois collèges communautaires offrent une vaste gamme de programmes de formation spécialisée pour le monde des affaires, l'industrie, les organismes communautaires; des programmes d'arts appliqués, d'études en administration, de technologie; des programmes pour former des apprentis dans les métiers désignés.

- En Saskatchewan, on a créé récemment un seul institut technique (né de la fusion de quatre instituts techniques, de quatre collèges communautaires urbains et du «Advanced Technology Training Centre» de Saskatoon) pour dispenser des programmes qui préparent directement à un emploi. Ces programmes portent sur les métiers, les technologies, les services, l'agriculture, les sciences de la santé, les techniques des affaires, l'exploitation des richesses naturelles, etc.

- En Alberta, onze collèges publics dispensent des programmes d'études qui vont des cours de rattrapage aux cours pré-universitaires et de nombreux programmes de Beaux-Arts, de métiers, de formation technique et de formation générale. Il y a de plus, en Alberta, trois instituts de formation technique qui offrent des programmes qui préparent à un emploi dans le monde des affaires, dans l'industrie, dans la fonction publique ou dans une maison d'enseignement. Ces programmes sont de durée variable, bien que les programmes portant sur les technologies ont habituellement une durée de deux ans.

- Les quinze collèges et les trois instituts d'enseignement postsecondaire de la Colombie-Britannique, via plus de cinquante campus et un vaste système de formation à distance, offrent des cours de formation aux métiers et de formation technique ainsi que des cours qui donnent accès à l'université. Habituellement de deux ans, les programmes peuvent, selon les besoins, avoir des durées variables.

La question à laquelle le Conseil des collèges trouve important de répondre à ce moment-ci est la suivante: «Le temps est-il venu d'entreprendre des recherches et de favoriser des initiatives dans le but d'introduire de la diversité et de la souplesse dans la structure de l'enseignement professionnel au collégial?»

C'est par un **oui** non équivoque que le Conseil répond à cette question en s'appuyant sur les éléments suivants:

- le vécu actuel des jeunes milite en faveur d'une diversification des cheminements scolaires. Dès le deuxième cycle du secondaire, de nombreux jeunes deviennent en fait des travailleurs à temps partiel, ils prennent goût à une autonomie nouvelle et ont hâte de s'intégrer au marché du travail; ils ne sont donc pas toujours enclins, à leur sortie du secondaire, à s'engager dans des études de longue durée au collégial;

- au collège, en n'offrant des formations courtes qu'à l'éducation des adultes, on force en quelque sorte les jeunes qui ne sont pas prêts à s'engager dans des études professionnelles de trois ans à devenir des décrocheurs temporaires (pendant au moins un an) pour pouvoir s'engager, au collégial, dans des études professionnelles de courte ou de moyenne durée offertes à l'éducation des adultes;

- au sortir du secondaire, quels que soient les efforts qu'on fasse pour corriger la situation, il restera toujours une certaine proportion d'élèves qui ne seront pas fixés en regard de leur orientation, qui ne connaîtront pas assez bien le contenu du programme professionnel qu'ils ont finalement choisi et qui continueront leur exploration au collège. Il importe de diversifier les moyens permettant aux élèves de poursuivre cette exploration au collégial;

- un nombre de plus en plus grand d'élèves opteront sans doute pour l'alternance travail-études. Il importe de leur offrir des conditions d'entrée et de rentrée à l'enseignement professionnel régulier qui se présentent comme normales, situées sur une ligne de continuité de la formation et ne comportant pas de difficultés qui occasionneraient des pertes de temps.

À cette étape-ci de sa réflexion, et en l'absence de résultats d'analyses plus poussées sur les impacts prévisibles de l'introduction de mesures de souplesse dans l'organisation des études professionnelles collégiales, le Conseil des collèges est d'avis qu'il faut procéder avec prudence. Cependant, il verrait d'un bon oeil que soient engagées des recherches et que soient réalisées des expériences qui, sans déroger des buts et des orientations actuelles de l'enseignement collégial (accessibilité, formation fondamentale, polyvalence et cohérence), auraient

pour objet de moduler différemment les études conduisant au diplôme d'études collégiales. Il s'agirait, en somme, d'introduire plus de souplesse dans les cheminements scolaires à l'enseignement professionnel à l'intention des élèves qui, au sortir du secondaire, ne sont alors pas prêts à s'engager dans un programme de trois ans et de ceux qui, une fois engagés dans un tel programme, ne persévèrent pas à cause de la durée du programme.

On pourrait, par exemple, procéder au découpage en trois tranches du curriculum menant au DEC, chaque tranche recouvrant un tiers du programme (cours communs, cours de spécialisation et cours complémentaires) et étant couronnée par une reconnaissance officielle[27]. Dans un premier temps, cette approche pourrait être expérimentée, par les collèges qui le désirent, dans un certain nombre de programmes auxquels elle est particulièrement bien adaptée. D'autres expériences de modulation des études pourraient aussi être tentées.

Suivies et évaluées par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, de telles expériences, compte tenu des résultats obtenus, pourraient ensuite être étendues à d'autres programmes, voire à tous les programmes professionnels du collégial, moyennant les ajustements nécessaires.

L'offre de cheminements souples et diversifiés au collégial pourrait, entre autres choses, favoriser l'accès ou le retour aux études collégiales; des élèves qui ne savent pas bien s'ils ont le goût pour des études professionnelles ou qui ne sont pas prêts à s'engager pour une période de trois ans pourraient être tentés de s'inscrire dans des études d'une durée moindre. Ceux qui réussiraient de telles études y trouveraient une formation immédiatement utilisable dans une fonction de travail et pourraient ainsi avoir un atout de plus lorsqu'ils se présenteraient à un employeur: ils auraient réussi des études collégiales (une portion de DEC) plutôt que d'avoir abandonné leurs études collégiales, après un an, par exemple. Avec le temps, on peut même penser que des fonctions de travail spécifiques seraient identifiées pour des travailleurs et des travailleuses qui, en plus d'être titulaires d'un DEP ou d'un CEP, auraient un début de formation collégiale. On peut aussi raisonnablement penser que des jeunes qui auront réussi une première tranche de leurs études collégiales voudront continuer pour se rendre, progressivement, jusqu'au DEC.

27. Une formule de ce genre est déjà expérimentée et appliquée dans certains programmes, tels que Gestion et exploitation de l'entreprise agricole (152.03).

Le Conseil des collèges est bien conscient que la voie qu'il propose ne vise pas en soi à résoudre l'asymétrie dont il est question dans les pages qui précèdent. En effet, même si cette voie est retenue, on n'introduira pas à l'enseignement professionnel régulier un cheminement qui permettrait aux élèves de ne suivre que des cours à caractère technique comme c'est le cas au secondaire pour le DEP et le CEP.

4.2.4 Le partage et l'harmonisation des programmes de formation

On l'a vu dans les pages qui précèdent, il y a actuellement 143 programmes d'enseignement professionnel au collégial et environ 215 au secondaire.

En 1987, le ministère de l'Éducation publiait les résultats de la consultation à laquelle avait été soumis, l'année précédente, le plan d'action de la formation professionnelle au secondaire. Majoritairement, les répondants disaient, entre autres choses que:

> [...] le partage des programmes entre le secondaire et le collégial et l'arrimage des formations est le problème fondamental de cette relance. On pense donc que l'harmonisation à ce niveau est un préalable essentiel afin qu'il n'y ait pas de duplication de la formation à un même métier avec des titres différents[28].

Un an après la publication du plan d'action, le Conseil supérieur de l'éducation revenait sur cette question.

> Le plan d'action de juin 1986 se limitait à annoncer la formation d'un groupe de travail pour déterminer les professions pour lesquelles chaque ordre d'enseignement a la responsabilité d'élaborer des programmes et de dispenser les formations[29]. On ne connaît pas encore l'état d'avancement des travaux de ce comité, mais le Conseil a déjà souligné l'ampleur et la difficulté de la tâche qui lui a été confiée (...). L'opération entraînera des changements, difficiles à prévoir avec precision, mais sûrement tout aussi déterminants pour la figure que prendra éventuellement la formation professionnelle actuellement dispensée à l'école secondaire. Les collèges pourraient bien exercer un

28. Ministère de l'Éducation, *Rapport de consultation. Plan d'action. La formation professionnelle au secondaire*, 1987, p. 57.

29. *Ibid.*, p. 28.

pouvoir d'attraction très vigoureux, surtout si les effectifs engagés en formation professionnelle au secondaire devaient continuer de connaître la décroissance observée [30].

En 1986, un premier comité interministériel réunissant des spécialistes de l'enseignement secondaire et de l'enseignement collégial fut créé en vue de favoriser le déblocage du dossier sur le partage des options professionnelles entre les deux ordres d'enseignement.

Considérant les thèses opposées défendues par les représentants du secondaire et du collégial, une première analyse des vingt-trois champs professionnels fut d'abord réalisée; certains d'entre eux présentaient, de toute évidence, des recoupements; une étude comparative des programmes dans ces champs fut donc entreprise. Cet examen n'a toutefois porté que sur les durées de formation dans les domaines de connaissances jugés semblables et la comparaison des contenus n'a été faite que par grands domaines de connaissances ou titres de chapitres.

En décembre 1987, le ministère de l'Éducation et celui de l'Enseignement supérieur et de la Science créaient un comité interministériel chargé des questions relatives à «l'arrimage des formations professionnelles entre l'enseignement secondaire et l'enseignement collégial». La duplication des programmes de formation professionnelle constitue l'un des problèmes majeurs retenus par ce comité.

Les objectifs de travail plus précis, entérinés par les sous-ministres des deux ministères concernés, sont les suivants:

- faire en sorte que les nouveaux programmes de formation professionnelle du secondaire comportent le moins possible de chevauchements avec ceux du collégial;
- proposer les modifications au *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* pour que le titulaire d'un DEP puisse avoir accès au collégial au même titre qu'un titulaire d'un DES (cette question a été réglée par le décret 328-89);
- analyser les chevauchements dans les actuels programmes de formation professionnelle.

Pour amorcer le troisième élément de son mandat, le comité a consacré une bonne partie de ses travaux en 1988-1989 à étudier le dossier du secteur agrotechnique. On a choisi ce secteur principalement parce que les programmes tant au secondaire qu'au collégial étaient menacés de disparition en raison du petit nombre d'élèves qui y étaient inscrits. L'exercice en voie de réalisation sur ces programmes doit en quelque sorte servir d'exemple témoin pour l'étude d'autres programmes.

Cependant, le comité n'a pas attendu d'avoir terminé ses travaux sur l'enseignement agricole pour s'attaquer à d'autres questions et à d'autres programmes tels que: «agent et agente de voyage» au secondaire, «construction maritime et sous-maritime» (projet) au secondaire, etc.

Le comité entend mener une analyse comparative dans une première série de dix-sept programmes d'études. Au total, malgré l'esprit de collaboration qu'on dit régner au sein du comité et la volonté des participants de faire progresser les dossiers soumis à l'étude, le cheminement reste lent; au rythme actuel, on ne peut pas prévoir combien d'années il faudra au comité pour remplir son mandat.

Le partage des programmes de formation professionnelle entre les deux ordres d'enseignement de même que les chevauchements et les recoupements du contenu d'un certain nombre de programmes constituent un problème important pour la plupart des personnes des commissions scolaires et des collèges que le Conseil a eu l'occasion de rencontrer au cours de ses consultations.

De façon générale, **les interlocuteurs et les interlocutrices du secondaire** disent qu'ils ne voudraient pas revivre, en matière de formation professionnelle, les problèmes d'harmonisation toujours présents en sciences de la nature et en mathématiques. Ils ont clairement l'impression que l'harmonisation des programmes en formation professionnelle est complètement oubliée et que personne ne s'en occupe vraiment.

Pour eux, plusieurs programmes du collégial forment les élèves en vue d'exercer une fonction de travail identique à celle pour laquelle préparent déjà les études professionnelles offertes au secondaire. À la suite de l'étude de plusieurs programmes du collégial, ces personnes observent, en effet, que l'appellation des programmes et des cours, de même que la majorité des éléments de formation sont identiques à ceux des programmes du secondaire; il existe donc une véritable duplication des programmes, ou, du moins, un important recoupement de leurs contenus (tourisme, hôtellerie, agriculture, graphisme, aménagement d'intérieurs, photographie,

30. Conseil supérieur de l'éducation, *Une autre étape pour la formation professionnelle...*, p. 21.

imprimerie, secrétariat, administration, électromécanique, bâtiment et travaux publics, etc.). Le développement des nouveaux programmes du secondaire, dont les contenus seront renforcés, accroîtra certainement les problèmes de duplication déjà fort nombreux avec les programmes du collégial; d'autant plus, ajoute-t-on, que le secondaire est pressé par le temps et qu'il doit préparer environ vingt-cinq programmes par année; dans de telles conditions, les problèmes d'harmonisation, qui risquent d'être négligés, deviendront de plus en plus graves.

En conclusion, les représentants du secondaire déplorent que la décision d'offrir une option professionnelle appartienne exclusivement à l'ordre d'enseignement qui doit la mettre en place. Ils souhaitent donc qu'une instance supérieure soit désormais responsable d'une telle décision, laquelle devrait être fondée sur des critères précis, contrairement à ce que l'on constate présentement.

Du côté des collèges, les personnes rencontrées, bien qu'elles soient pour la plupart étroitement associées à la gestion de l'enseignement collégial, se disent encore mal informées de la réforme de l'enseignement professionnel au secondaire et fort inquiètes des effets qu'elle pourra avoir sur l'enseignement professionnel au collégial.

Ces interlocutrices et interlocuteurs considèrent, en particulier, que la formation offerte après la cinquième année du secondaire interfère avec celle qui est offerte au collégial: «Le secondaire, dit-on, formera-t-il des techniciens alors que le Québec a un pressant besoin d'ouvriers qualifiés?» On prévoit, en outre, que l'existence d'une sixième et même d'une septième année de formation au secondaire aura pour effet de réduire encore davantage l'effectif dans nombre d'options professionnelles au collégial.

Par contre, d'autres représentants des collèges croient que la réforme introduite au secondaire constitue une occasion unique de revoir en profondeur certains éléments des programmes présentement offerts au collégial.

Dans un grand nombre de programmes professionnels, disent-ils, les exigences d'admission des collèges sont vraiment trop élevées; certains programmes, par exemple, exigent inutilement les mêmes préalables que ceux des programmes de sciences. D'autres programmes sont trop lourds en termes de contenus à assimiler et découragent nombre d'élèves de s'y inscrire. En somme, les collèges étouffent eux-mêmes le recrutement de nouvelles clientèles dans plusieurs programmes qui, pourtant, conservent toujours d'excellents débouchés sur le marché de l'emploi. «Si la diminution des clientèles conduit déjà à nous poser des questions, la réforme au secondaire nous oblige à aller au-delà et à revoir notre conception de la formation professionnelle au collégial» et à préciser ce que doit être maintenant un «technicien qualifié» par rapport à un «ouvrier qualifié» dont la formation aura été nettement améliorée.

Des personnes associées à la révision des programmes professionnels, que le Conseil a consultées, disent rencontrer des difficultés importantes dans l'harmonisation des programmes de formation professionnelle. Elles notent, entre autres choses, que la présence de compétences spécifiques communes aux divers travailleurs d'un domaine donné, quel que soit leur niveau de qualifications, justifie certains recoupements que l'on pourrait qualifier de normaux. En outre, on ne peut éliminer toute forme de duplication dans un système éducatif hiérarchisé, même si on doit rechercher à les réduire et à reconnaître la formation acquise antérieurement.

Pour les collèges, disent ces personnes, les besoins des élèves doivent primer sur ceux d'une simple cohérence au plan conceptuel. Une approche purement conceptuelle ne rejoindrait, en effet, ni les habitudes de la clientèle, dont l'orientation est progressive, ni les exigences du marché, où le diplôme d'études collégiales constitue de plus en plus la base de formation requise pour occuper les emplois nécessitant l'utilisation des technologies avancées[31].

Tant et aussi longtemps qu'une proportion importante de jeunes choisiront l'enseignement professionnel collégial après avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires, il faudra offrir des programmes dans lesquels une partie de la formation sera composée d'apprentissages visant, comme au secondaire, la maîtrise de processus de production ou de fabrication. Cette partie de la formation ne devrait toutefois pas constituer l'élément principal du programme du collégial.

Les contenus de formation des programmes collégiaux qui, au premier regard, peuvent paraître semblables à ceux du secondaire, sont souvent fort différents puisqu'ils sont ajustés aux objectifs terminaux du programme du collégial qui diffèrent de ceux du secondaire. Lorsqu'on cherche à préparer de

31. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial, *Arrimage de la formation professionnelle enseignement secondaire/ enseignement collégial*, Document de travail, 24 novembre 1986, p. 2.

futurs techniciens capables de concevoir des systèmes, même l'apprentissage du fonctionnement des outils et des machines est subordonné à cet objectif. Par ailleurs, les objectifs relatifs à la performance ne sauraient être les mêmes. Ceci n'empêche pas qu'il faille reconnaître entièrement les éléments de formation qui sont effectivement offerts au secondaire et repris au collégial.

Pour assurer le meilleur service possible aux élèves du secondaire et du collégial, la Direction générale de l'enseignement collégial a proposé d'adopter les perspectives suivantes en ce qui concerne l'harmonisation des formations professionnelles:

- Lorsque des programmes ont des contenus très semblables d'un ordre d'enseignement à un autre et partagent le même créneau sur le marché du travail, une décision ministérielle est nécessaire pour déterminer l'ordre d'enseignement qui offrira le programme.

  Il faudrait, en conséquence, transférer graduellement des programmes et les ressources d'un ordre d'enseignement à un autre. Cette décision devrait se fonder d'abord sur l'importance du caractère technique de l'enseignement. Les programmes exigeant des équipements de haute technologie devraient davantage se situer au collégial, alors que ceux pour lesquels la dextérité est plus importante devraient plus naturellement se situer au secondaire.

- Lorsque le degré de duplication est moins important, aussi bien en ce qui concerne les éléments de formation que les exigences du marché de l'emploi, le collégial devrait offrir des structures d'accueil adaptées et organiser des programmes de passage entre le secondaire et le collégial lorsque la clientèle potentielle le justifie. Les structures d'accueil devraient permettre à l'élève de se voir reconnaître jusqu'à une année de formation. Dans les cas où cela est souhaitable, l'idéal serait d'établir des filières de formation professionnelle se complétant mutuellement et évitant toute perte de temps à l'élève qui passe du secondaire au collégial.

- Enfin, s'il existe une faible duplication des programmes ou si les clientèles ne sont pas suffisantes pour justifier l'établissement de programmes de passage, le développement du système de reconnaissance des acquis devrait assurer une harmonisation adéquate entre les formations.

Cette position de principe de la Direction générale de l'enseignement collégial, formulée en décembre 1986, fut complétée en mars 1988 par une proposition relative aux orientations à donner à la collaboration interministérielle en ce qui concerne la gestion des programmes de formation professionnelle.

Dans ses grandes lignes, cette proposition fut acceptée par les représentants de l'enseignement secondaire et a donné lieu à la préparation d'un texte conjoint[32] qui, essentiellement, définit une démarche d'analyse, propose l'utilisation d'outils communs permettant de fonder les analyses sur des données sûres, de même que certaines conventions facilitant la prise de décisions au cours des analyses de programmes proposées par l'un ou l'autre des deux ordres d'enseignement.

La préparation de ces outils et l'acceptation de ces conventions, lit-on dans le document, sont indispensables avant d'entreprendre l'évaluation «à la pièce» de chaque programme professionnel; leur utilisation devrait permettre de développer et de partager une vision globale des besoins de la société en matière de formation professionnelle et de mieux coordonner les actions des deux réseaux d'enseignement.

La démarche-type retenue comprend cinq étapes dont trois, qui correspondent à la connaissance du marché du travail, doivent être conduites de façon à assurer la neutralité de l'information recueillie et faire appel à divers intervenants du monde du travail et des ministères intéressés. Sur la base de cette connaissance approfondie d'un secteur industriel et d'une compréhension commune de ses besoins en main-d'oeuvre spécialisée, les responsables des deux ordres d'enseignement se partageront la responsabilité en matière de développement.

Les critères retenus pour faciliter ce partage des responsabilités sont, essentiellement, ceux qu'avait proposés le Conseil des collèges en 1984[33].

— la nature des connaissances à acquérir;
— le degré de complexité de la fonction de travail;
— le niveau de responsabilité professionnelle généralement attaché à l'exercice de cette fonction.

32. Ministère de l'Éducation et ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, *Harmonisation secondaire-collégial. Propositions d'orientations quant à la collaboration inter-ordres sur la gestion des programmes professionnels*, mai 1988.

33. Conseil des collèges, *Avis au Ministre de l'Éducation sur l'harmonisation des programmes professionnels entre les ordres d'enseignement secondaire, collégial et universitaire*, 1984, p. 4.

Un autre critère, plus informel, devra être pris en compte. C'est celui des choix sociaux, réglementés ou non, qui ont permis de privilégier un ordre d'enseignement plutôt qu'un autre lors de la création d'un programme de formation donné.

Le document conjoint se termine sur la considération suivante:

> Une collaboration inter-ordres d'enseignement, fondée sur cette perspective, redéfinit complètement le concept d'harmonisation sur lequel nous travaillons depuis longtemps. Au lieu de réagir après coup, en portant un jugement sur un programme élaboré en vase clos par l'un des deux ordres et souvent déjà implanté ou en expérimentation, nous proposons une collaboration continue et permanente entre les deux ordres, non seulement au cours de l'élaboration d'un programme donné, mais aussi lors de tous les travaux préalables d'analyse et de validation. Comme résultat d'une telle collaboration, nous pouvons entrevoir, non seulement de ne plus jamais craindre la duplication de programmes des deux ordres d'enseignement mais, de plus, la mise en place en douceur d'une véritable politique de reconnaissance des acquis et de formation continue[34].

Comme on peut le constater, les travaux récemment entrepris en vue d'harmoniser les programmes risquent de prendre plus de temps que prévu initialement. La démarche adoptée à cette fin est rigoureuse, donc exigeante en matière de ressources et de temps. De plus, les décisions auxquelles devraient normalement conduire les résultats de cette démarche ne seront pas toujours faciles à prendre. Certains mettent d'abord en évidence le caractère politique de telles décisions; il ne faut certes pas nier une telle évidence, mais on ne peut sous-estimer l'importance de plusieurs autres facteurs, en particulier celui de la grande variété des besoins dans le monde des métiers et des professions et de la difficulté d'établir, dans cet univers sans cesse en mouvement, des frontières étanches.

■ ■ ■

Le partage des programmes de formation professionnelle entre le secondaire et le collégial et l'harmonisation des programmes dispensés par l'un et l'autre ordre d'enseignement ne sont pas, on le voit bien, des questions simples, ni des problèmes purement théoriques et sans importance réelle.

Il en va de la formation des jeunes et des adultes dont le cheminement dans le système scolaire doit être organisé de façon telle qu'ils ne souffrent pas des vices et des mésadaptations du système vis-à-vis de leurs besoins, de leurs aptitudes et de leurs conditions. Il en va aussi de la formation d'une main-d'oeuvre qualifiée capable de contribuer au développement de la société et aux exigences de l'évolution industrielle et technologique. Il en va enfin de la crédibilité et de l'efficacité du système d'éducation lui-même.

Comme on l'a vu dans les pages qui précèdent, les besoins des élèves et de la société doivent primer sur ceux d'une simple cohérence au plan conceptuel. Il faut aussi tenir compte de l'orientation progressive des élèves, des exigences du monde du travail et des tendances du marché. Enfin, il n'y a pas de drame ou de déperdition inutile de ressources dans le fait que des enseignements dont les contenus se rapprochent ou se ressemblent sont dispensés dans les deux ordres d'enseignement à condition qu'ils soient bien ajustés aux objectifs poursuivis et qu'ils n'amènent pas les élèves à perdre leur temps dans des apprentissages inutilement répétitifs.

En conséquence, le Conseil des collèges:

- ne peut que souscrire aux efforts qui sont déployés par les responsables des deux ordres d'enseignement en vue de se donner des bases communes (outils communs, données sûres, conventions minimales) qui permettront ensuite au Ministre de prendre les décisions qui s'imposent, en particulier pour ce qui est du partage des objectifs et des contenus de programmes entre les deux ordres d'enseignement;

- s'inquiète du fait que, dans l'étude de ces questions par des responsables des deux ordres d'enseignement, des arguments de l'ordre des moyens (course à la clientèle, postes d'enseignants à sauvegarder, financement à accroître, etc.) viennent parfois prendre le pas sur les missions fondamentales du système scolaire (besoins des élèves, réponses aux besoins du marché du travail, contribution au développement économique et technologique);

- ne croit pas que les lenteurs qu'on constate dans ce dossier s'expliquent exclusivement par la complexité du problème et est d'avis qu'il y aurait lieu de changer un certain nombre de façons de faire pour accélérer le processus d'examen des programmes;

34. Ministère de l'Éducation et ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, *Harmonisation secondaire-collégial. Propositions d'orientations...*, p. 7.

- propose au Ministre, comme on l'analysera plus à fond dans le cinquième chapitre, de prendre divers moyens pour pouvoir disposer, dans les meilleurs délais, de tous les éléments dont il a besoin pour prendre les décisions qui s'imposent en matière de partage et d'harmonisation des programmes de formation professionnelle.

4.2.5 Les conditions d'admission et la reconnaissance des acquis

Pour ce qui est des conditions générales d'admission dans les programmes du collégial, il importe de signaler les changements significatifs qui ont été récemment apportés au *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* et qui se rapportent particulièrement à l'enseignement professionnel.

En effet, en mars 1989, par le décret 328-89, le Gouvernement accédait à la proposition du ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de modifier les conditions générales d'admission aux études collégiales. La principale modification, on le sait, a pour effet de rendre admissible aux études collégiales, au même titre que le détenteur d'un diplôme d'études secondaires (DES), le titulaire d'un diplôme d'études professionnelles (DEP) qui a réussi les cours de langue maternelle et de langue seconde de la 5e année du secondaire.

Dans l'avis qu'il remettait au Ministre en 1988, à ce sujet,

> Le Conseil [des collèges] souscrit entièrement à la volonté du Ministre de valoriser le diplôme d'études professionnelles (DEP) et de mieux marquer la possibilité, pour les détenteurs de ce diplôme, de poursuivre leurs études collégiales. Une telle orientation, quelles que soient les modalités de sa mise en oeuvre, confirmera encore davantage le caractère flexible et accueillant du collégial et élargira les bases à partir desquelles il pourra mieux assumer sa mission de hausser le taux de scolarisation des jeunes Québécois et Québécoises. De même, cette nouvelle voie d'accès aux études collégiales constituera une autre étape dans la démocratisation de l'enseignement en réduisant encore davantage les barrières à l'accessibilité pour ceux et celles qui auront complété cinq ou six années d'études secondaires.
>
> [...]
> Toujours dans la lignée de la souplesse qui caractérise l'enseignement collégial et de la volonté de tous de réduire les barrières et d'ajuster le cheminement des élèves à leurs acquis et à leurs besoins, le Conseil est tout à fait d'accord pour que soit réaffirmée la possibilité de créditer au collégial, à titre d'équivalences, des cours professionnels suivis au secondaire. De même, il est fort pertinent, aux yeux du Conseil, de redire que des élèves, par le biais des «programmes de passage», pourront reprendre au collégial certains cours de sciences qui leur sont nécessaires pour réussir dans leur programme d'enseignement collégial [35].

Ce changement au régime pédagogique du collégial est, comme on peut le voir, d'une très grande importance en particulier en ce qu'il permet aux titulaires d'un DEP qui ont terminé cinq, six ou même sept années d'études secondaires de ne pas être confinés à une filière de formation exclusive, terminale et, comme on le dit fréquemment, à un cul-de-sac dans leur cheminement scolaire. Le défi de la reconnaissance des acquis de formation reste pourtant à relever. En effet, de nombreux représentants du secondaire que le Conseil a consultés considèrent que le système présentement utilisé au collégial n'est pas vraiment efficace, même dans les programmes semblables ou apparentés. Quelques expériences sont présentement en cours mais, dans l'ensemble, elles demeurent extrêmement timides; dans les faits, dit-on, il n'existe pas de pratique normalisée, si bien que la reconnaissance d'équivalences demeure sujette à la bonne volonté de chaque collège ou à la conjoncture existante. Bref, il n'existe pas de cahier d'équivalences dans le domaine de la formation professionnelle, ni de voies de passage clairement définies. Même lorsqu'on admet le principe ou la possibilité de reconnaître des acquis de formation secondaire, le processus est, selon certains, si long et si complexe que plusieurs candidats se découragent.

Pour leur part, des interlocuteurs du collégial croient que le renforcement de la formation professionnelle au secondaire viendra faciliter la tâche de la reconnaissance des acquis et que le phénomène de la baisse de la clientèle à l'enseignement professionnel collégial constituera un puissant stimulant pour amener les collèges à se préoccuper davantage de la reconnaissance des acquis, en particulier dans de nombreux programmes qui ont atteint un seuil critique de viabilité. Nécessité oblige...

Il n'en reste pas moins un certain nombre d'embûches, même au plan du système. C'est ainsi, par exemple, qu'il ne faudrait pas croire que toutes les

35. Conseil des collèges, *Projet de décret modifiant le Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, septembre 1988, p. 4-6.

portes de tous les programmes de l'enseignement collégial, même à l'enseignement professionnel, seront largement ouvertes aux titulaires d'un DEP qui n'aura pas obtenu un DES au préalable. Il ne sera pas simple, en effet, d'établir des passerelles d'accès à certains programmes pour des élèves qui, dès l'âge de 16 ans, se sont engagés dans un programme menant au DEP après avoir réussi seulement quatre cours de base (langues maternelle et seconde, mathématiques, enseignement moral ou religieux) de la 4e année du secondaire, complétés de deux cours de 5e année (langue maternelle et langue seconde). La formation de base de ces élèves sera-t-elle suffisante pour leur permettre de réussir des études collégiales?

Les carences des élèves qui ont obtenu du DEP sans être titulaires d'un DES, particulièrement en mathématiques et en sciences de la nature, leur fermeront pratiquement certains programmes du collégial, à moins qu'on leur offre un cheminement particulier qui, au collégial, exigera d'eux qu'ils allongent considérablement leur temps de séjour au collège pour obtenir un DEC.

Dans toute la question de la reconnaissance des acquis, le Conseil des collèges est d'avis que c'est beaucoup plus sur le dynamisme et la créativité des collèges qu'il faut compter que sur l'établissement de règles strictes et précises d'équivalences. En effet, on rencontrera trop de cas singuliers, de cheminements divers au secondaire, pour qu'il soit possible de les enfermer dans des «cahiers d'équivalences». Ce qui n'empêche évidemment pas qu'avec l'aide du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, et en mettant certaines ressources en commun, les collèges évoluent graduellement vers une véritable politique de reconnaissance des acquis de formation ou, tout au moins, vers des pratiques cohérentes, transparentes et connues de tous les intéressés.

4.2.6 La valorisation de l'enseignement professionnel

On l'a vu tout au long de ce chapitre, des efforts considérables ont été faits au cours des années pour valoriser la formation professionnelle, en particulier au secondaire. La clientèle potentielle est là; il faut maintenant l'aider à mieux percevoir la nature même de l'enseignement professionnel, les débouchés qu'elle offre et les besoins du marché du travail.

Il ne faut pas se surprendre du fait que, chacun de leur côté, les responsables de l'enseignement secondaire et de l'enseignement collégial déploient des efforts évidents pour attirer la clientèle. Cela est inhérent au système actuel de financement et va se poursuivre. Il faut, bien sûr, déplorer que cette inévitable «course à la clientèle» entraîne des abus (publicité frôlant la tromperie, information tronquée aux parents et aux élèves, obstacles que posent certaines écoles à la présence de représentants du collégial à des séances d'information s'adressant aux élèves, etc.) dont le Conseil des collèges a pu prendre connaissance.

Il faut dire et redire que les entreprises québécoises ont besoin d'ouvriers spécialisés formés au secondaire et que la désaffection des élèves pour la formation professionnelle, qu'on a connue au cours des dernières années, aurait de graves conséquences pour l'économie québécoise si elle devait se maintenir. De même, les entreprises de haute technologie se développent à un rythme accéléré au Québec et elles sont à la recherche de techniciens du type de ceux qui obtiennent un diplôme d'études collégiales. Or, la baisse de la clientèle à l'enseignement professionnel collégial est elle aussi porteuse de graves conséquences[36].

À plusieurs égards, l'accroissement de la population scolaire de l'enseignement professionnel est un enjeu crucial des prochaines années. Pour y arriver, le Conseil des collèges estime qu'il faut compter sur les efforts conjugués de tous les intervenants en formation professionnelle: ministères de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Science, de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, commissions scolaires, collèges, syndicats de travailleurs et associations d'employeurs.

Aussi le Conseil des collèges recommande-t-il au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de prendre l'initiative de préparer et de mettre en oeuvre un vigoureux plan de valorisation de la formation professionnelle au Québec.

Un tel plan, qui comprendrait divers volets et ferait appel à une grande diversité de moyens, devrait s'adresser en priorité aux parents, aux élèves et à tous ceux qui ont un rôle à jouer dans l'information et l'orientation scolaires des élèves. Ce plan devrait mettre l'accent sur les travailleurs et les travailleuses qui exercent des fonctions de travail «plus concrètes» dans notre société et sur leur apport au bien-

36. La Commission de l'enseignement professionnel du Conseil des collèges approfondit cette question dans un rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement professionnel collégial. Ce rapport devrait paraître au début de 1990.

être des citoyens et au développement économique, technologique et social. Il faudrait aussi que l'accent soit mis sur le type de formation offert et sur le fait que cette formation est adaptée aux mécanismes d'apprentissage de nombreux jeunes.

Pour être crédible, ce plan de valorisation de l'enseignement professionnel doit reposer sur de solides analyses des besoins en main-d'oeuvre, sur des statistiques sûres concernant le placement des sortants et des sortantes de l'enseignement professionnel secondaire et collégial de même que sur la mise en valeur des avantages concrets que des diplômés de l'enseignement professionnel ont tiré de leur formation cinq ou dix ans après leur insertion sur le marché du travail.

Aussi faut-il que les entreprises soient associées non seulement à l'élaboration du plan de valorisation de l'enseignement professionnel mais encore qu'elles contribuent financièrement à sa mise en oeuvre et qu'elles s'en fassent les promoteurs.

Enfin, les entreprises devraient être davantage mises à contribution dans la planification et l'organisation de stages plus nombreux à l'intention des élèves et des professeurs de même que dans le développement de nouvelles formules de formation à implanter en enseignement professionnel (un enseignement de type coopératif, par exemple).

CONCLUSION

La récente réforme de la formation professionnelle au secondaire a, en quelque sorte, mis en lumière sinon amplifié des problèmes d'harmonisation entre les deux ordres d'enseignement. Ce n'est cependant pas dans la mise en cause de cette réforme ni dans des modifications profondes à l'organisation de l'enseignement professionnel au collégial qu'il faut chercher les solutions aux problèmes anciens et nouveaux de l'harmonisation des deux ordres d'enseignement en formation professionnelle.

Le Conseil des collèges est plutôt d'avis qu'il faut mettre l'accent sur les moyens qui permettront d'en arriver, dans des délais raisonnables, à un partage plus efficace et plus ordonné des programmes de formation entre les deux ordres d'enseignement ainsi qu'à une meilleure harmonisation des contenus des programmes dans des domaines apparentés.

De plus, le Conseil croit que des efforts systématiques doivent être faits pour établir des passerelles à l'intention des titulaires d'un diplôme d'études professionnelles (DEP) qui veulent poursuivre leurs études en vue de l'obtention d'un diplôme d'études collégiales (DEC) en enseignement professionnel.

Enfin, le Conseil met l'accent sur la nécessaire valorisation de la formation professionnelle, tant au secondaire qu'au collégial, pour répondre aux besoins de la société et du monde du travail.

CHAPITRE 5

LES RESPONSABILITÉS ET LES MÉCANISMES DE CONCERTATION

Il n'y a rien de bien surprenant à ce que, dans un système d'éducation à plusieurs paliers, se posent des problèmes de coordination et d'harmonisation aux moments et aux lieux de passage de l'un à l'autre. Au Québec, les problèmes d'harmonisation prennent cependant une coloration particulière du fait que le système scolaire comprend quatre paliers ou ordres d'enseignement dont la gestion est confiée à des instances différentes.

Dans un système d'éducation qui a cette configuration, l'harmonisation ne va pas de soi. Il ne suffit pas qu'elle reçoive une vague impulsion d'un ministère, ou de deux, pour qu'elle continue sur son erre: comme tout autre élément du système d'éducation, pour se développer et donner les résultats qu'on en attend, l'harmonisation doit être gérée. Cela est particulièrement vrai dans le cas du secondaire et du collégial, c'est-à-dire au point de jonction de l'enseignement obligatoire et de l'enseignement supérieur.

Dans le présent chapitre, le Conseil des collèges présente une brève analyse de la situation et des moyens mis en oeuvre pour gérer la liaison entre le secondaire et le collégial. Il en dégage des constats et présente quelques avenues dans lesquelles il lui paraît utile qu'on engage le système d'éducation du Québec pour tendre de plus en plus vers une harmonisation efficace de ces deux ordres d'enseignement.

5.1 UN MÉCANISME DE COORDINATION AU PLAN PROVINCIAL: LE CLECES

5.1.1 Rappel historique

Il y a plus de 20 ans, le problème de la coordination entre le secondaire et le collégial était posé de la façon suivante par le Conseil supérieur de l'éducation:

> Quant à la coordination entre le cours secondaire et le cours collégial, elle est encore loin d'être satisfaisante. Cette coordination n'existe pas au sein même du Ministère. Il serait important, à nos yeux, qu'une sorte de comité mixte soit mis sur pied, composé de représentants de l'enseignement secondaire (ministère et commissions scolaires) et de représentants des collèges d'enseignement général et professionnel (collèges et Direction générale de l'enseignement collégial). Ce comité aiderait non seulement à bien coordonner le passage des étudiants du secondaire au collégial, mais aiderait aussi considérablement la Direction de l'enseignement secondaire à mener à bien la réorganisation de ce cours. Il est, en effet, extrêmement urgent que l'on procède à la réforme du cours secondaire. Cette réforme ne peut se faire de façon satisfaisante sans coordination avec le cours collégial. [1]

Un tel comité est effectivement créé au début des années 70 sous l'appellation de Comité de liaison enseignement collégial/enseignement secondaire (CLECES). On sait peu de choses du mandat et du fonctionnement de ce comité jusqu'en 1977. [2]

Dès ses débuts, ou quelque temps après, ce comité est composé de représentants du ministère de l'Éducation (enseignement secondaire et collégial) et de représentants des deux réseaux. Les documents disponibles et les témoignages recueillis montrent que, dans une première phase, le CLECES s'est surtout préoccupé de questions techniques touchant la liaison entre le secondaire et le collégial, en particulier de la question des préalables.

Après une interruption – dont il est difficile d'établir la durée – les travaux du CLECES sont relancés en 1977. Les objectifs du CLECES sont alors présentés de la façon suivante:

1. Conseil supérieur de l'éducation, *Rapport d'activité 1967-1968 et 1968-1969*, p. 214.
2. De nombreuses recherches dans les archives du ministère de l'Éducation et auprès de nombreux interlocuteurs n'ont pas permis de retracer précisément les origines du CLECES, des documents ayant été perdus ou détruits. Dans le rapport annuel du ministère de l'Éducation pour 1974, on mentionne pour la première fois le CLECES qui relève de la responsabilité d'un sous-ministre adjoint.

> L'objectif général retenu est d'assurer la coordination entre l'enseignement secondaire et l'enseignement collégial, principalement sur les questions majeures à caractère pédagogique et celles qui leur sont immédiatement connexes. On vise ainsi à assurer la meilleure coordination possible entre les objectifs de formation et les politiques de formation de l'enseignement secondaire et de l'enseignement collégial. [3]

Dès la reprise de ses activités, en 1977, le CLECES se donne donc des objectifs et un mandat d'une très large portée. Les procès-verbaux de la fin de 1977 et du début de 1978 témoignent de l'ampleur et de la diversité des questions auxquelles veut s'intéresser le comité: conditions d'admission aux collèges; préalables aux programmes du collégial; objectifs de formation des niveaux secondaire et collégial; filière professionnelle continue; contingentement; orientation de certains enseignements (plus particulièrement le français, l'histoire et l'éducation physique); éducation des adultes; information et orientation scolaires; recherche pédagogique dans les deux secteurs, etc.

La documentation disponible ne permet pas d'établir précisément dans quelle mesure le CLECES a réussi à assumer le mandat qu'il s'était donné. Encore ici, tout laisse croire que peu de chemin a été parcouru depuis la création du CLECES puisque, en 1978, dans son *Livre blanc* sur les collèges, le gouvernement fait le constat suivant en parlant du CLECES:

> En raison de certaines interruptions d'activités, les résultats y sont encore embryonnaires, mais les orientations qui s'y dessinent, en plus de favoriser une meilleure harmonisation des programmes et une coordination plus étroite entre les instances du ministère lui-même, vont aussi dans le sens d'une réduction des préalables exigés par les programmes collégiaux. [4]

Pour ce qui est de la composition du CLECES, au moment de sa relance en 1977, les représentants des réseaux secondaire et collégial en sont exclus, ce qui constitue un virage majeur:

> Compte tenu du type de relations qu'entretient le Ministère avec les réseaux d'enseignement [...] ainsi que des structures d'information et de consultation en place, il est convenu que le CLECES sera un comité ministériel interne, du moins dans un premier temps, par opposition au CLESEC [5] qui jouit d'une représentation externe. On évaluera ultérieurement la situation pour juger de l'opportunité d'élargir ou non la représentation du CLECES sur le modèle du CLESEC.
>
> À l'intérieur de l'orientation retenue, il est cependant convenu que le CLECES fera régulièrement le point sur ses travaux avec les réseaux en cause et les associera à ses démarches, le cas échéant, par le biais des mécanismes actuels d'information et de consultation propres à chacun des secteurs.
>
> Il appert donc, en corollaire, que les travaux du comité ne s'inscrivent pas dans la reprise des travaux du CLECES mais originent plutôt de la constitution d'un nouveau comité. [6]

En septembre 1977, une lettre est adressée aux commissions scolaires et aux collèges pour leur faire part du fait que «le comité de liaison entre l'enseignement collégial et l'enseignement secondaire (CLECES) a repris ses travaux après une interruption de plusieurs mois» et que «la nature des travaux entrepris par le comité en a déterminé la composition: ce comité intraministériel est formé de représentants des unités administratives concernées» [7].

La Fédération des cégeps réagit à cette annonce et demande que des représentants des collèges fassent partie du CLECES.

> Le Conseil d'administration regrette d'abord que les représentants des collèges qui siégeaient sur l'ancien CLECES n'aient pas été consultés préalablement à cette réorganisation. De plus, les raisons invoquées dans votre lettre nous apparaissent insuffisantes pour justifier à elles seules une telle décision [...]. Selon nous, l'articulation du secondaire et du collégial ne peut se concevoir sans impliquer directement les collèges... [8]

3. Compte rendu de la réunion du CLECES du 12 mai 1977, p. 1.
4. Ministère de l'Éducation, *Les collèges du Québec. Nouvelle étape. Projet du gouvernement à l'endroit des CEGEP*, 1978, p. 36.
5. CLESEC: Comité de liaison enseignement supérieur/enseignement collégial.
6. Procès-verbal de la réunion du CLECES du 12 mai 1977, p. 1 et 2. Il est aussi convenu que l'appellation du comité sera modifiée, ce qui ne s'est cependant pas réalisé.
7. Projet de lettre déposé au CLECES. La lettre adressée aux collèges et aux commissions scolaires est datée du 29 septembre 1977.
8. Lettre de monsieur Jacques Laberge, directeur général de la Fédération des cégeps à monsieur Jacques Girard, sous-ministre adjoint au ministère de l'Éducation, le 9 décembre 1977.

Quelque temps après, les représentants des réseaux ont gain de cause: ils redeviennent membres du CLECES.

En 1982 et 1983, le CLECES poursuit ses travaux sur les préalables de chimie, de physique et de mathématiques pour les programmes de sciences et de certaines techniques de l'enseignement collégial. En septembre 1983, il soumet un mémoire sur ce sujet au Bureau des sous-ministres du ministère de l'Éducation.[9]

En novembre 1985, le CLECES inscrit les questions suivantes à son plan de travail: cours préalables en sciences; enseignement professionnel au secondaire et au collégial; connaissance de la langue d'enseignement; éducation des adultes. Mais, de novembre 1985 à septembre 1987, c'est-à-dire pendant les deux premières années qui ont suivi la mise sur pied du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie, le CLECES ne tient pas de réunions.

Dans son rapport annuel 1985-1986, le Service régional d'admission du Montréal métropolitain dénonce avec vigueur l'absence de liaison entre le secondaire et le collégial: «L'arrimage des deux niveaux a été négligé de façon scandaleuse, de sorte que l'on se retrouve aujourd'hui avec des problèmes de taille qui menacent la qualité de la formation collégiale[10]».

De son côté, le Conseil des collèges intervient trois fois sur le sujet en 1986: il soulève d'abord le problème de la liaison entre le secondaire et le collégial lors d'une rencontre avec le Ministre en septembre 1986, puis à l'occasion des commentaires qu'il adresse au Ministre sur le plan d'action ministériel en formation professionnelle au secondaire. Enfin, en décembre 1986, le Conseil remet au Ministre un avis sur «Les liens à établir entre le secondaire et le collégial». Le Conseil conclut son avis de la façon suivante:

> CONSIDÉRANT l'inefficacité du comité actuel de liaison entre le secondaire et le collégial,
>
> CONSIDÉRANT qu'il existe des besoins nombreux d'information entre les ordres secondaire et collégial,
>
> CONSIDÉRANT qu'il est indispensable d'assurer un bon arrimage entre les programmes secondaires et les programmes collégiaux,
>
> CONSIDÉRANT que nous devons nous préoccuper de l'étudiant et de l'étudiante qui ont à vivre le passage du secondaire au collégial,
>
> **Le Conseil des collèges recommande au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science:**
>
> **— de mettre en place une structure efficace de concertation et de coordination entre les ordres secondaire et collégial;**
>
> **— de définir, de concert avec les intervenants impliqués, le mandat et les champs d'activités de cette structure.**[11]

Le 25 septembre 1987, le CLECES reprend ses travaux en reprécisant son mandat:

> — Fournir des avis sur l'établissement des conditions d'admission aux différents programmes de formation du collégial qui nécessitent des connaissances et une formation préalables.
>
> — Fournir des avis sur l'harmonisation des programmes de formation entre les deux niveaux de formation.
>
> — Débattre de toute question pouvant assurer une meilleure harmonisation et coordination entre les deux ordres d'enseignement.
>
> — Présenter aux autorités respectives les recommandations pertinentes.[12]

Le CLECES est alors composé de douze membres: deux du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, deux du ministère de l'Éducation, quatre du réseau collégial (incluant le directeur du SRAM ou du SRAQ[13]) et quatre du réseau secondaire.

Du 25 septembre 1987 au 17 mars 1989, le CLECES a tenu six réunions, soit trois par année. Une analyse des procès-verbaux de ces réunions permet de dégager les constats suivants:

- les principales questions abordées sont directement ou indirectement reliées à l'admission au

9. Dans le troisième chapitre, consacré au système des préalables, on a fait état des positions prises par le CLECES en 1983 et en 1985.

10. Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM), *Rapport annuel 1985-1986*, Montréal 1986, p. 8.

11. Conseil des collèges, *Les liens à établir entre le secondaire et le collégial*, 1986, p. 4.

12. Procès-verbal du CLECES, 1re rencontre, le 25 septembre 1987, Document 1, p.1.

13. Service régional d'admission du Montréal métropolitain - Service régional d'admission de Québec.

collégial (préalables en mathématiques et en sciences de la nature, modes de sélection et mécanismes de classement, accès au collégial des titulaires d'un DEP, cours d'enrichissement au secondaire, disparition des voies, programmes de sciences de la nature au secondaire, etc.);

- plusieurs autres questions ont aussi fait l'objet d'échanges d'information: rapport annuel du SRAM, mécanismes d'information, orientations ministérielles dans les programmes de sciences de la nature au collégial, carte des options professionnelles au secondaire, échecs et abandons au collégial, politique ministérielle relativ au français, langue maternelle, en 5e secondaire.

5.1.2 Quelques constats et commentaires

Du survol historique qui précède, d'une analyse des principaux documents publiés sur le système d'éducation au cours des 20 dernières années et des témoignages qu'il a recueillis, le Conseil des collèges retient ce qui suit à propos des travaux du CLECES et du rôle qu'il a joué dans la gestion de l'harmonisation:

- bien qu'il ait annoncé sa volonté de se préoccuper de pratiquement toutes les facettes des liens entre le secondaire et le collégial, le CLECES a consacré le plus clair de son temps et de ses énergies aux questions qui se rapportaient aux conditions d'admission au collégial et en particulier aux préalables;

- le CLECES n'a pas joué un rôle important dans la définition des orientations mises de l'avant ou adoptées par l'un et l'autre ministères depuis le début des années 70. En effet, le CLECES n'a pas été un acteur privilégié ou prépondérant dans la préparation des principaux documents qui ont marqué l'évolution du système scolaire et les rapports entre les deux ordres d'enseignement (les «livres» de toutes les couleurs et les documents d'orientation). D'ailleurs, il est symptomatique que la plupart de ces documents[14] ne traitent pratiquement pas de l'harmonisation du secondaire et du collégial;

- plus encore, depuis la fin des années 60, aucun document gouvernemental d'envergure n'a traité en profondeur de la continuité entre l'enseignement obligatoire et l'enseignement postobligatoire. Le CLECES n'a pas, lui non plus, fait le point de façon un peu complète, sur l'harmonisation entre le secondaire et le collégial;

- le CLECES, depuis sa création au début des années 70, a connu un cheminement erratique: interruptions, modifications du mandat et de la composition; velléité d'exclure les représentants des réseaux; réunions peu nombreuses et à intervalles irréguliers, etc.;

- le CLECES n'a pas péché par excès de transparence et par un souci de bien informer les instances régionales et locales des questions qu'il étudiait et des enjeux que cela représentait pour le système d'éducation dans son ensemble.

En somme, le CLECES n'a pas été le véritable lieu de la nécessaire concertation qui aurait pu permettre une solide harmonisation entre les deux ordres d'enseignement. Plutôt que d'être un précurseur ou un analyste privilégié des orientations que dessinait chaque ordre d'enseignement, il s'est installé dans une situation plutôt passive de lieu d'échanges ou de réacteur aux orientations que chaque ordre d'enseignement s'était déjà données.

Au total, pour promouvoir l'harmonisation du secondaire et du collégial, le CLECES s'est révélé être «mieux que rien» mais beaucoup trop peu.

5.2 DES MÉCANISMES MINISTÉRIELS AU PLAN RÉGIONAL

Au plan régional, il n'existe pas de mécanismes ministériels qui aient pour mandat explicite de favoriser l'harmonisation du secondaire et du collégial, encore moins de gérer cette harmonisation.

Au temps où l'enseignement collégial et l'enseignement secondaire étaient placés sous la responsabilité du ministère de l'Éducation, ce dernier disposait de «bureaux régionaux», devenus par la suite des «directions régionales».[15] Théoriquement, de telles instances régionales auraient pu réaliser des actions ou prendre des initiatives pour favoriser, sur une

14. *L'enseignement primaire et secondaire au Québec* (Livre vert) 1977; *Les collèges du Québec. Nouvelle étape* (Livre blanc) 1978; *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action* («Livre orange») 1979; *La formation professionnelle des jeunes*, 1982; *Le régime pédagogique du secondaire* 1981; *Règlement sur le régime pédagogique au collégial*, 1984; *La formation professionnelle au secondaire*. Plan d'action, 1986; etc.

15. Ces directions régionales existent toujours au ministère de l'Éducation où elles exercent des responsabilités à l'égard du primaire et du secondaire.

base régionale, une meilleure gestion de l'harmonisation. Mais, on le sait, à tort ou à raison, les responsables de l'enseignement collégial ont toujours refusé que s'installe un intermédiaire, de quelque nature que ce soit, entre les collèges et la Direction générale de l'enseignement collégial.

5.3 DES MÉCANISMES RÉGIONAUX MIS SUR PIED PAR LES ÉTABLISSEMENTS

Depuis plusieurs années déjà, il existe, par exemple dans les régions de Montréal et de Québec, des services régionaux d'admission au collégial. Ces organismes, tel que le SRAM et le SRAQ, sont essentiellement des regroupements que se sont donnés les collèges pour recevoir et traiter les demandes d'admission, établir des listes de classement à l'intention des cégeps, produire des instruments et réaliser des activités d'information et effectuer certaines recherches.

Il est indéniable que l'action de ces services régionaux d'admission contribue, de diverses façons, à mieux faire connaître aux divers responsables dans les commissions scolaires et aux élèves les conditions d'admission au collégial. De même, les études et les recherches qu'ils réalisent apportent d'importants éclairages sur différentes facettes de l'harmonisation (préalables, échecs et abandons, etc.).

Il n'en reste pas moins que ces services régionaux sont d'abord et avant tout des mandataires des cégeps, qu'ils n'exercent aucune autorité sur les structures scolaires et qu'on ne saurait, d'aucune façon, les assimiler à des gestionnaires de l'harmonisation du secondaire et du collégial.

5.4 DES INITIATIVES RÉGIONALES ET LOCALES

Des collèges ont pris l'initiative d'organiser des rencontres ou des activités de concertation avec les commissions scolaires et les écoles secondaires situées sur leur territoire.

Ces initiatives sont relativement diversifiées; très peu d'entre elles ont toutefois un caractère permanent. Ces dernières sont généralement ,sous la responsabilité d'un comité qui se réunit périodiquement et qui traite de questions relatives aux programmes d'enseignement, au profil des élèves issus du secondaire ainsi qu'aux lacunes de l'enseignement secondaire et collégial; on échange, en outre, des documents relatifs à la formation des élèves.

Certains de ces comités travaillent dans le cadre d'un mandat relativement élaboré. Par exemple, l'un de ces comités réunit les directeurs des services pédagogiques de cinq commissions scolaires et celui d'un collège; il existe depuis 15 ans et son mandat porte non seulement sur l'échange d'information, mais également sur la réalisation d'études et de recherches. Un autre comité local poursuivait, l'an dernier, les objectifs suivants: assurer une concertation en vue d'améliorer la transition secondaire – collégial; étudier les impacts du nouveau régime pédagogique et de la nouvelle politique de formation professionnelle du secondaire; étudier les questions relatives à l'admission des élèves provenant du secteur professionnel au secondaire.

D'autres rencontres entre les collèges et les commissions scolaires sont annuelles; en voici deux exemples:

— les directeurs des services éducatifs des commissions scolaires du territoire desservi par un collège se sont rencontrés chaque année en vue de discuter des actions à mettre en oeuvre pour aider les élèves à vivre de façon plus harmonieuse le passage du secondaire au collégial;

— ailleurs, les professeurs d'information scolaire et professionnelle et les conseillers en orientation du secondaire sont invités annuellement à une journée d'information et d'échanges avec des représentants du collège.

D'autres initiatives sont également prises en vue de favoriser le dialogue et la collaboration entre les commissions scolaires et les collèges. Voici quelques exemples de cas vécus:

— un collège fournit aux écoles secondaires de l'information sur la réussite scolaire de leurs anciens élèves. «Nous prévoyons former un groupe de travail dont l'objectif sera d'amener les professeurs de certaines disciplines, au collège et dans les écoles, à établir des échanges réguliers. Nous entendons cependant procéder avec une certaine prudence puisqu'il faut bien faire comprendre à tous que la démarche ne vise aucunement à juger le travail de l'un ou de l'autre, mais uniquement à mieux connaître les contraintes et les exigences de chacun»;

— un collège a entrepris de collaborer dans le domaine des prêts et bourses: «la polyvalente nous

envoie ses élèves de 5e secondaire pour recevoir les informations pertinentes sur ce service; en 1987-1988, nous avons réalisé plus de 70 entrevues individuelles avec ces élèves»;

— dans une région, une rencontre informelle a été tenue entre les professeurs de mathématiques d'un collège, des polyvalentes et d'une école privée. La rencontre portait sur les caractéristiques intellectuelles, affectives et sociales des futurs élèves du collège ainsi que sur les connaissances et les habiletés qu'ils auront acquises au terme de leurs études secondaires;

— ailleurs, une rencontre semblable a amené les professeurs de mathématiques des écoles secondaires et du collège de la région à employer le même vocabulaire dans leur enseignement afin d'éviter des difficultés d'adaptation des élèves au collégial;

— un collège a tenu un colloque sur la transition des élèves entre le secondaire et le collégial. Organisé à l'intention des parents, des élèves du 2e cycle du secondaire et du collégial, des professionnels des services de la vie étudiante et de la vie pédagogique, ainsi que des directeurs des écoles et du collège, le colloque avait pour objectif de favoriser la «concertation des deux ordres d'enseignement afin de rendre l'élève capable de mieux gérer son adaptation au collégial selon trois dimensions: adaptation à la vie étudiante, à la vie personnelle et à la vie pédagogique, incluant le programme d'études». Les thèmes abordés lors du colloque furent les suivants: la perception, véhiculée par plusieurs élèves, d'avoir à répéter certains apprentissages; les différences entre le collège et les écoles secondaires au plan des contenus de cours et des méthodes pédagogiques; la nécessité pour l'élève de se préparer aux études supérieures; les habiletés et les comportements requis pour réussir au collégial;

— un collège s'est aussi associé à tous les établissements scolaires de sa région immédiate pour organiser un colloque sur l'harmonisation entre les divers ordres d'enseignement (secondaire, collégial et universitaire).

Toutes ces initiatives locales – et de nombreuses autres qui existent sûrement – contribuent, à n'en pas douter, à améliorer les rapports et la coordination entre le secondaire et le collégial. Les limites de la concertation locale sont cependant évidentes: d'une part, pour de nombreux collèges, le dialogue est difficile à établir avec les écoles de leur milieu puisqu'un pourcentage élevé de leur clientèle ne provient pas de la région immédiate; d'autre part, les rencontres locales et régionales ont besoin d'être soutenues par les politiques et les orientations générales qui sont établies par les ministères.

5.5 DES PERCEPTIONS ET DES OPINIONS

De l'analyse des perceptions et des opinions d'une centaine d'éducateurs et d'éducatrices du secondaire et du collégial – que le Conseil des collèges a rencontrés – se dégage un troublant constat: **le secondaire et le collégial constituent deux solitudes**. Et cela tient à plusieurs facteurs.

Il se dégage d'abord que, de façon générale, les gens du secondaire ne connaissent pas le collégial et ignorent ce qui s'y fait. Et vice versa.

C'est ainsi, par exemple, que plusieurs personnes du secondaire disent:

> Le collégial nous est pratiquement étranger. Ce que l'on en sait, on l'apprend par les journaux ou par nos anciens élèves qui nous rendent visite ou qui se réinscrivent à l'école secondaire après avoir connu de nombreux échecs au cours de leur première année d'études collégiales. Pour nous, donc, les difficultés d'harmonisation sont mal connues et difficiles à évaluer, par manque d'information.

De leur côté, des éducateurs et des éducatrices du collégial font état d'une perception partagée par plusieurs en disant:

> Des changements si nombreux sont survenus et continuent de survenir au secondaire qu'on a renoncé à suivre la situation, à essayer de comprendre ce qui s'y passe. D'ailleurs, il n'y a pas «un secondaire» mais «des secondaires» puisque chaque commission scolaire, voire chaque école n'en est pas au même point dans l'implantation des changements au régime pédagogique et aux programmes.

Il en va de même pour les éducateurs et les éducatrices du secondaire qui notent la grande diversité qu'on rencontre d'un collège à l'autre aux chapitres des conditions d'admission, de l'application du système des préalables, des admissions conditionnelles, des mesures d'accueil et de rattrapage, etc.

Et on pourrait multiplier les témoignages et les affirmations de toutes sortes qui vont dans le même sens. En somme, pour de très nombreux éducateurs

et éducatrices, le secondaire et le collégial constituent deux mondes qui se côtoient dans l'ignorance et la méconnaissance l'un de l'autre.

Cette situation de solitude est aussi engendrée et entretenue par de solides préjugés, par des évaluations pour le moins sommaires, par des jugements à l'emporte-pièce et par certains faits surprenants dont il n'est pas nécessaire de faire longuement état ici. Qu'il suffise de citer les témoignages suivants:

— «Dans notre région, entre 5 % et 10 % des élèves réussissent à obtenir un diplôme d'études collégiales sans avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires. Admis conditionnellement au collège, on n'exige pas d'eux qu'ils réussissent subséquemment les cours qui leur manquent pour obtenir leur DES».

— «Les notes des étudiants sont à ce point manipulées et trafiquées au secondaire qu'on ne peut plus s'y fier pour procéder au classement des étudiants et pour se faire une idée de ce qu'ils savent. Peut-être faudra-t-il en venir à imposer un examen d'entrée au collégial».

— «Des directions d'écoles secondaires nous ont fermé la porte, nous ont empêchés de rencontrer les élèves de 5e année du secondaire pour leur fournir de l'information sur les études collégiales, en particulier sur les programmes professionnels. Sans doute voulaient-elles garder leurs élèves pour les inscrire aux études menant au diplôme d'études professionnelles».

— «Lorsque des représentants des collèges se présentent dans nos écoles pour fournir de l'information sur les études collégiales, nous devons nous assurer de la présence de représentants de la direction de l'école pour pouvoir corriger ensuite l'information fournie; les représentants des collèges «dorent la pilule» en ne montrant que les beaux côtés du collège (vidéos à l'appui!) et n'informent pas les élèves sur les difficultés qu'ils peuvent rencontrer au collège».

Ces témoignages qui viennent de directeurs des services éducatifs de commissions scolaires, de conseillers d'orientation ou d'aides pédagogiques individuels traduisent des attitudes de méconnaissance et de méfiance tout à fait incompatibles avec une saine harmonisation.

Un troisième facteur: le manque de sensibilité des éducateurs à l'égard du cheminement des élèves. C'est ainsi, par exemple, qu'un grand nombre d'enseignants du secondaire considèrent qu'il ne leur appartient pas de préparer les élèves pour le collégial et qu'ils ont déjà assez à faire pour offrir à tous la formation de base définie par le régime pédagogique du secondaire. De plus, nombre d'enseignants du secondaire ne désirent pas rencontrer leurs homologues du collégial: «Nous faisons notre travail, qu'il fasse le leur. D'ailleurs, ils nous considèrent de haut, ils se prennent pour des universitaires, ils ont un langage hermétique...»

En plusieurs endroits, on signale que les nombreux changements dans les programmes et dans le régime pédagogique du secondaire découragent les intervenants du collégial de poursuivre un dialogue timidement amorcé. En outre, on est lassé des problèmes posés par la grande diversité des préparations chez les élèves du secondaire. Même dans des collèges privés qui dispensent l'enseignement secondaire et collégial, le dialogue ne s'établit pas davantage entre les professeurs de chaque ordre d'enseignement; «il existe une forme d'indifférence et on n'est pas intéressé à la problématique de l'autre; au collégial, on désire seulement s'assurer que les élèves aient obtenu, au secondaire, les préalables requis».

Ignorance, méfiance et indifférence: trois dimensions qui expliquent et illustrent que le secondaire et le collégial constituent, hélas trop souvent, deux solitudes.

De nombreux représentants des collèges et des commissions scolaires ont l'impression que les deux ministères responsables du secondaire et du collégial ne se rencontrent pas, n'harmonisent pas leurs politiques, leurs plans d'action et leurs programmes d'études. Là aussi, on observe l'existence de deux solitudes.

«On ne peut régler, disent-ils, au plan local ou régional, des problèmes de nature systémique qui relèvent de la responsabilité ministérielle et qui n'existeraient pas si un véritable dialogue avait été maintenu entre les responsables des deux ministères intéressés. Par ailleurs, le comité de liaison entre l'enseignement collégial et l'enseignement secondaire (CLECES), de même que les associations professionnelles et les organismes représentatifs, n'ont pas joué leur rôle, par exemple, lors des modifications apportées au régime pédagogique du secondaire en 1981. Tous ont réagi beaucoup trop tard.»

5.6 LES RÉCENTS DÉVELOPPEMENTS: GRANDEURS ET MISÈRES

Depuis quelques années, un certain nombre d'actions ont été entreprises en vue de favoriser une meilleure harmonisation du secondaire et du collégial, de gérer en quelque sorte l'harmonisation.

C'est ainsi qu'au plan local, dans les collèges, des initiatives sans cesse plus nombreuses et diversifiées sont prises pour permettre aux élèves qui ont des faiblesses marquées dans certaines matières ou qui n'ont pas réussi les cours préalables à certains programmes d'acquérir, une fois admis au collège, les connaissances et les habiletés qui leur sont nécessaires à leur insertion de plain-pied dans les études collégiales. Ce sont là autant de façons de gérer «à la base» l'harmonisation du secondaire et du collégial.[16]

Au plan provincial, on a fait appel à une étroite collaboration des interlocuteurs et des interlocutrices du secondaire et du collégial dans la révision des programmes d'enseignement des sciences de la nature au secondaire. Cette initiative est en voie de produire des résultats intéressants et prometteurs, comme on l'a vu dans le troisième chapitre.

Une autre initiative a conduit à la création d'un comité d'harmonisation secondaire-collégial en formation professionnelle.[17] Or, on l'a déjà dit, les travaux de ce comité mettent du temps à produire des résultats. Des personnes des deux ministères qui sont étroitement associées aux travaux de ce comité expliquent par les éléments suivants les lenteurs observées: premièrement, les personnes qui composent ce comité ont déjà d'importantes responsabilités au sein de leur ministère, elles ont peu de temps à consacrer aux travaux de ce comité; deuxièmement, le comité ne dispose pas d'un personnel de recherche et de soutien pour réaliser des études entre les réunions.

Et si on voulait faire le bilan de gestes récents, il faudrait, entre autres choses, signaler que:

- le secondaire (ministère et réseau) n'est pas expressément identifié comme un interlocuteur dans la consultation qu'a lancée, en mai 1989, le ministre responsable des deux ordres d'enseignement sur le programme des sciences humaines au collégial;

- le réseau collégial, on l'a vu dans d'autres chapitres de ce rapport, n'a pas été consulté, dans la première moitié de 1989, sur deux importants dossiers en regard desquels une consultation d'envergure a été réalisée auprès des commissions scolaires: les modifications au régime pédagogique du secondaire et les modifications aux programmes de mathématiques et de sciences de la nature;

- à la suite de ces deux consultations, les projets de modification au régime pédagogique du secondaire n'ont pas été analysés conjointement par les responsables du secondaire et du collégial, et n'ont pas fait l'objet d'une étude au CLECES avant d'être soumis à l'avis du Conseil supérieur de l'éducation.

Comme on peut le voir, en matière de gestion de l'harmonisation, on en est encore aux balbutiements.

5.7 QUELQUES VOIES DE SOLUTION

La gestion de l'harmonisation du secondaire et du collégial n'est manifestement pas une question simple. Cependant, après une vingtaine d'années d'analyses, d'essais et d'erreurs, d'efforts sporadiques et insuffisamment soutenus qui n'ont pas donné des résultats satisfaisants, le moment est venu, à la lumière de l'expérience acquise, de donner une nouvelle impulsion à la gestion de l'harmonisation.

Le Conseil des collèges est d'avis que des actions énergiques doivent maintenant être mises en oeuvre pour favoriser à court, à moyen et à long termes, une harmonisation efficace du secondaire et du collégial. Aussi le Conseil présente-t-il, dans les pages qui suivent, un certain nombre de mesures qui, selon lui, devraient être prises pour atteindre cet objectif dans un délai raisonnable.

16. On trouvera des indications sur certaines de ces initiatives dans les publications suivantes:
    - Conseil des collèges, *La réussite, les échecs et les abandons au collégial*, 1988;
    - Idem, *La qualité du français au collégial*, 1988;
    - Hélène Lavoie, *Le tutorat par les pairs*, 1988;
    - Louise Langevin et al., *L'aide à l'apprentissage, un pas de plus vers l'action*, 1989.
17. Les objectifs et la composition de ce comité ont été présentés dans le quatrième chapitre.

5.7.1 La responsabilité et le leadership ministériels

Dans un récent avis, le Conseil supérieur de l'éducation[18] rappelle clairement les «responsabilités ministérielles certaines» à propos de la question des préalables et des conditions d'admission aux études collégiales. On peut résumer de la façon suivante la position du Conseil supérieur de l'éducation qui s'applique particulièrement bien à toute la dynamique de la gestion de l'harmonisation:

- le secondaire et le collégial sont, actuellement, placés sous l'autorité d'un même ministre dont l'action s'inscrit dans un corpus juridique qui lui donne les pouvoirs fondamentaux pour la gestion pédagogique des écoles secondaires et des collèges;

- en toute rigueur de termes, l'État, représenté par le Ministre, est, au Québec, l'ultime responsable de la cohérence de l'arrimage entre le secondaire et le collégial;

- il ne s'agit pas de faire appel à une approche autoritaire du dossier mais bien de reconnaître qu'il faut que, quelque part et à un moment ou l'autre du processus, une autorité puisse trancher les questions en litige;

- l'exercice de ce leadership ministériel peut seul permettre aux diverses instances[19] de jouer leur rôle spécifique;

- la ***responsabilité ministérielle*** est clairement définie en matière de conditions d'admission aux études collégiales et le Ministre doit assumer, pour l'étape de renouveau qui s'impose, tout le ***leadership*** que lui confient à cet égard la loi et les règlements.

Pour sa part, le Conseil des collèges croit qu'il revient au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de donner une nouvelle impulsion à l'harmonisation du secondaire et du collégial en indiquant clairement à tous les intervenants la direction qu'ils doivent suivre, et en mettant en place des mécanismes adéquats disposant des mandats et des moyens nécessaires à la poursuite des objectifs dont le Ministre leur confie la réalisation.

Dans les pages qui suivent, le Conseil des collèges présente quelques mesures et quelques éléments d'un scénario dont le Ministre pourrait s'inspirer dans l'exercice de sa responsabilité et de son leadership en matière de gestion de l'harmonisation du secondaire et du collégial.

5.7.2 Un mécanisme central de concertation

Que, dans l'exercice des responsabilités qui leur sont confiées, les dirigeants ministériels de chaque ordre d'enseignement se préoccupent d'abord et avant tout des intérêts, des objectifs, des caractéristiques et de la dynamique propre de l'ordre d'enseignement dont on leur confie la gestion, n'a rien de surprenant ni d'anormal. Il importe cependant pour le bien des élèves et de la société, de même que pour la cohérence et le développement du système d'éducation, que ces personnes n'agissent pas en vase clos, qu'elles se concertent, qu'elles associent des intervenants du milieu à leur action et qu'elles soumettent conjointement à la décision du Ministre les orientations qui leur semblent les plus appropriées à la réalisation des finalités et des objectifs du système d'éducation.

Bien au-delà d'un simple dialogue ou d'une vague liaison, c'est à une véritable concertation bien articulée qu'il faut tendre et aboutir. Et un mécanisme structuré est nécessaire à cet effet.

Le Conseil des collèges est d'avis que la fonction première et principale de ce mécanisme central de concertation devrait être la suivante: **élaborer et soumettre à l'approbation du Ministre le cadre de référence sur lequel devront se fonder toutes les actions et les initiatives visant à favoriser une meilleure harmonisation de l'enseignement secondaire et de l'enseignement collégial.**

Un tel cadre de référence devrait comprendre au moins les éléments suivants:

— les objectifs généraux et spécifiques des deux ordres d'enseignement (secondaire et collégial);

— les principales règles qui doivent régir le passage des élèves du secondaire au collégial y compris, notamment, la question des préalables;

— les composantes du processus concerté de répartition des programmes entre les deux ordres d'enseignement et de révision des programmes de chaque ordre d'enseignement;

18. Conseil supérieur de l'éducation, *Les sciences de la nature et la mathématique au deuxième cycle du secondaire*, 1989, p. 36 à 39.

19. C'est-à-dire: structures de coordination disciplinaire, CLEPES, services régionaux d'admission, etc.

— les règles et le processus de répartition des options professionnelles sur le territoire québécois, pour les deux ordres d'enseignement.

Une fois adopté par le Ministre, ce cadre de référence devrait être implanté par les responsables des deux ordres d'enseignement, le mécanisme central de concertation ayant alors pour fonction d'en surveiller la mise en application.

Ce mécanisme de concertation devrait alors se voir fixer les objectifs suivants: élaborer le cadre de référence dans un délai précis (deux ans, par exemple), en superviser la mise en application sur une période donnée (deux autres années, par exemple), dresser un bilan annuel de l'opération et, au besoin, proposer au Ministre des modifications au cadre de référence.

Bien qu'il n'ait pas l'intention de proposer formellement des modalités de fonctionnement d'un tel mécanisme de concertation, le Conseil des collèges soumet ici au Ministre un certain nombre de suggestions dont il pourrait s'inspirer dans la mise en oeuvre du mécanisme proposé:

- que ce mécanisme de concertation soit directement placé sous la responsabilité du ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science;

- que ce mécanisme soit composé des éléments suivants: un comité de direction, un secrétariat et, au besoin, un petit nombre de comités spécialisés;

- que le comité de direction soit composé de représentants autorisés des deux ministères concernés, choisis parmi les cadres supérieurs du plus haut niveau, et de représentants des deux réseaux nommés par les organismes représentatifs;

- que la présidence du comité de direction et la gestion du secrétariat soient confiées à un président à temps plein (qui ne serait pas un fonctionnaire ni un employé des réseaux) reconnu et agréé par les intervenants en raison de sa connaissance et de son expérience du monde de l'éducation et bénéficiant de l'autorité morale nécessaire à la réalisation des objectifs du mécanisme de concertation;

- que le secrétariat (une équipe légère de cinq ou six personnes) soit chargé de gérer les opérations et de réaliser les études et les recherches nécessaires aux travaux du comité de direction;

- que le comité de direction tienne des réunions mensuelles de manière à assurer un progrès continu des travaux et à atteindre ses objectifs dans un délai raisonnable;

- que, selon les besoins, le comité de direction crée des comités, composés de représentants des deux ministères et des deux réseaux, pour traiter des questions reliées à l'une ou l'autre dimension de l'harmonisation.

Pour arriver à mettre en oeuvre l'approche esquissée ci-dessus, le Ministre pourrait, bien sûr, procéder à une réforme de l'actuel CLECES ou bâtir le mécanisme central de concertation sur des bases entièrement nouvelles.

Le Conseil des collèges est bien conscient des exigences que posent les perspectives d'action qui précèdent. Le Conseil est cependant d'avis que c'est là le prix à payer pour en arriver à une véritable gestion centrale de l'harmonisation qui dépasse les actions sporadiques et les éternels recommencements.

Et, au bout du compte, il s'agirait là d'un investissement fort rentable si on réussissait ainsi à réduire sensiblement, voire à éliminer les duplications, les hiatus, les ruptures entre les deux ordres d'enseignement, toutes choses fort coûteuses et très préjudiciables à de nombreux élèves.

5.7.3 Une action spécifique pour l'harmonisation des programmes en formation professionnelle

On l'a vu antérieurement (en particulier dans le chapitre précédent et au point 5.5 ci-dessus), le partage des programmes de formation professionnelle entre les deux ordres d'enseignement et l'harmonisation de ces programmes constituent des questions d'une grande importance et qui sont loin d'avoir reçu des réponses satisfaisantes jusqu'à maintenant. Tout en reconnaissant que l'actuel comité d'harmonisation secondaire – collégial en formation professionnelle a progressé dans ses travaux et qu'il s'est donné des assises solides pour en assurer la rationalité, le Conseil est d'avis que ce comité ne dispose pas des ressources nécessaires à la réalisation de son mandat, qu'il met trop de temps à produire des résultats tangibles et qu'il n'est pas assez enraciné dans le milieu.

En raison des enjeux que représentent les questions reliées à l'harmonisation des programmes de formation professionnelle, et compte tenu du mandat qu'il

a proposé pour le mécanisme central de concertation dont il est question ci-dessus, le Conseil est d'avis que le comité d'harmonisation secondaire – collégial en formation professionnelle devrait:

- devenir un comité spécialisé du mécanisme central de concertation;
- bénéficier des ressources du secrétariat de ce mécanisme de concertation (équipe de recherche, budget pour attribuer des contrats de recherche, etc.);
- voir sa composition modifiée pour inclure des personnes des réseaux secondaire et collégial;
- procéder à d'importantes consultations auprès des diverses catégories d'interlocuteurs (commissions scolaires, collèges, syndicats, regroupements d'employeurs) de manière à se donner une juste perception de la situation, des changements souhaités et des impacts prévisibles de ces changements.

Cette façon de faire permettrait de mieux intégrer tous les travaux qui visent à favoriser la concertation entre le secondaire et le collégial, à éviter une dispersion de l'autorité et ainsi à fournir au Ministre la vue d'ensemble dont il a besoin pour exercer sa responsabilité et son leadership.

5.7.4 Des actions régionales et locales

On l'a vu antérieurement, une des difficultés importantes de l'harmonisation du secondaire et du collégial tient au contexte et au climat d'ignorance, de méfiance et d'indifférence qui se sont installés entre les interlocuteurs et les interlocutrices des deux ordres d'enseignement aux plans régional et local.

Aussi, même en tenant pour acquis que les autorités ministérielles se donneront un nouveau cadre de référence pour gérer l'harmonisation, faut-il que les acteurs et les actrices de la base s'en inspirent et prennent diverses initiatives pour que l'esprit et la lettre de ce cadre trouvent preneurs et insufflent la vie dans les commissions scolaires, les écoles secondaires et les collèges.

Il importe donc que les deux ministères et le mécanisme central de concertation suscitent, encouragent et soutiennent efficacement les initiatives et les activités régionales et locales qui visent à favoriser une meilleure harmonisation entre les deux ordres d'enseignement.

Le Conseil n'entend pas formuler de propositions précises à cet effet. Il lui semble cependant que, à la lumière des faits et des opinions qu'il a recueillis, des initiatives du type de celles qui suivent mériteraient d'être envisagées:

— constitution de tables régionales de concertation formées de représentants des deux ordres d'enseignement et chargées d'examiner les particularismes régionaux de l'harmonisation des deux ordres d'enseignement;

— tenue d'un colloque annuel ou biennal dans chaque région pour faciliter la communication entre toutes les catégories d'éducateurs des deux ordres d'enseignement sur des questions relatives à l'harmonisation;

— diffusion systématique, aux éducateurs des deux ordres d'enseignement, des documents (programmes d'études, Cahiers de l'enseignement collégial, règlements sur les régimes pédagogiques, etc.) leur permettant d'acquérir une meilleure connaissance de ce qui se fait dans l'autre ordre d'enseignement. [20]

Des actions et des activités visant à une meilleure harmonisation du secondaire et du collégial peuvent et doivent aussi être mises en oeuvre par les commissions scolaires, les écoles secondaires et les collèges.

Au premier chef, de telles initiatives devraient permettre des échanges d'information sur les régimes pédagogiques des deux ordres d'enseignement, sur les programmes d'enseignement, sur la formation, le cheminement et les caractéristiques des élèves, sur les conditions d'admission au collégial, etc. Des échanges sur de tels sujets pourraient sans doute contribuer à vaincre certains préjugés, à réduire l'écart entre la réalité et les perceptions des acteurs et des actrices des deux ordres d'enseignement, à accroître leur sensibilité aux divers facteurs qui interviennent dans le cheminement des élèves, bref, à briser un tant soit peu le rideau d'ignorance, de méfiance et d'indifférence qui prévaut toujours et qui fait que le secondaire et le collégial sont devenus deux solitudes à l'intérieur du système scolaire québécois.

20. On pourrait démontrer, faits à l'appui, les difficultés que rencontrent des professeurs et des professionnels non enseignants à obtenir de tels documents qui sont souvent imprimés en quantité restreinte et diffusés de façon parcimonieuse.

Il faut aussi que ces initiatives débouchent sur des actions locales et régionales de sensibilisation des élèves et de leurs parents aux objectifs, aux caractéristiques et aux conditions de mise en oeuvre des régimes pédagogiques des deux ordres d'enseignement. Il faut assurer aux élèves une information qui leur permette de faire des choix éclairés tout au long du deuxième cycle du secondaire et au moment de leur passage au collégial. En somme, il importe que les commissions scolaires, les écoles et les collèges en viennent à dépasser des approches de «marketing» et de «course à la clientèle» pour favoriser le cheminement le plus harmonieux possible des élèves.

Des initiatives locales et régionales se situant dans cette perspective auraient évidemment plus de chances de porter les fruits attendus si elles devenaient des applications d'une concertation centrale plus évidente et mieux articulée. Ces initiatives n'en gardent pas moins leur sens même en l'absence d'une concertation centrale aussi articulée qu'on le souhaiterait. Les terrains sur lesquels peut s'exercer la concertation locale et régionale sont multiples et peuvent même contribuer fortement à faire pression sur ceux et celles qui sont chargés d'assurer la cohésion et la cohérence du système d'éducation au Québec.

CONCLUSION

Gérer l'harmonisation c'est d'abord et avant tout mettre en place et faire fonctionner efficacement un ensemble de dispositifs afin d'assurer la nécessaire continuité à l'intérieur du système d'éducation. En l'absence de tels dispositifs, ou s'il ne fonctionnent pas bien, c'est la notion même de système d'enseignement qui est mise en péril au profit d'une gestion morcelée qui accorde à chaque composante du système une autorité et une autonomie qui finissent par détruire, dans les faits, l'essentielle cohérence.

De l'analyse qu'il a faite de la situation actuelle et de l'évolution des dernières années, le Conseil tire la conclusion que les actuels mécanismes de concertation entre le secondaire et le collégial sont très déficients et que le moment est venu, pour le Ministre et pour les responsables de l'éducation à tous les niveaux, de prendre un ensemble de mesures et de s'engager dans des actions concrètes pour corriger la trajectoire et donner une impulsion nouvelle et dynamique à ce dossier.

Gérer l'harmonisation c'est aussi prendre les moyens de véhiculer des messages clairs à tous ceux et celles qui, dans leurs actions quotidiennes, sont en mesure de conseiller les élèves et de les guider dans les importants choix qu'ils ont à faire. En l'absence de messages précis et orientés dans la même direction, les pistes sont brouillées, la confusion s'installe et, en définitive, ce sont les élèves qui risquent de souffrir d'une vision parcellaire de la formation et du cheminement des jeunes dans notre système d'éducation. Il y a, de toute évidence, des efforts systématiques à faire pour améliorer la situation à ce chapitre.

Le Conseil des collèges, sans prétendre apporter des solutions miracles et sans s'arrêter à tous les aspects de la gestion de l'harmonisation, n'en propose pas moins un certain nombre de moyens qui constituent, à ses yeux, les premiers pas à franchir pour que se développe graduellement une véritable concertation entre le secondaire et le collégial. Et cela ne sera vraiment possible que dans la mesure où s'exerceront pleinement la responsabilité et le leadership ministériels.

CONCLUSION GÉNÉRALE

IL EST TEMPS D'AGIR

Tout au long de ce rapport, le Conseil des collèges a étudié les principales facettes des liens entre le secondaire et le collégial. À la lumière d'une analyse de l'évolution du secondaire et du collégial au cours des deux dernières décennies et des résultats de nombreuses consultations, le Conseil a dégagé les principaux éléments de la problématique et a identifié les voies les plus appropriées pour resituer le secondaire et le collégial dans une perspective de continuité et d'harmonie.

Comme on l'a vu dans tous les chapitres de ce rapport, des changements nombreux, substantiels et significatifs ont été apportés à la mission, aux buts et à l'organisation de l'enseignement secondaire au cours des quelque vingt-cinq dernières années. Des ajustements et des développements importants ont aussi marqué l'évolution de l'enseignement collégial durant la même période.

Le Conseil des collèges constate que, malheureusement, la plupart des décisions, tant du côté du secondaire que du collégial, ont été prises sans qu'on se préoccupe vraiment de leurs effets sur l'ensemble du système d'éducation du Québec. De façon générale, et pratiquement à tous les niveaux du système, on s'est satisfait d'une vision parcellaire de la réalité en glorifiant, en quelque sorte, la spécificité et l'autonomie de chacun de ces deux ordres d'enseignement.

Cette situation, caractérisée par des habitudes d'isolement et de non-communication, par des attitudes autonomistes évidentes, par la méconnaissance réciproque, est à plusieurs égards intolérable. Elle nécessite aujourd'hui des correctifs et des redressements qui exigeront un engagement significatif et résolu de tous les acteurs concernés, notamment, des ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et de la Science, des administrateurs, des gestionnaires, du personnel enseignant et non enseignant.

Même si, à la fin de chaque chapitre, le Conseil a dégagé les conclusions auxquelles il en arrivait sous forme de constats, de questions, de suggestions ou de défis, il juge utile de présenter, d'une manière succincte, les principales actions qui devraient être entreprises pour que se réalise graduellement et efficacement une meilleure harmonisation du secondaire et du collégial.

Aussi, après avoir rappelé la perspective d'ensemble, le Conseil propose-t-il des actions portant sur cinq chantiers qui correspondent aux cinq chapitres de son rapport. Ces actions visent à favoriser des changements de mentalité et d'attitudes, à promouvoir l'adoption et la mise en oeuvre de plans de redressement et de développement, et à susciter de nouvelles façons de faire chez tous ceux et celles qui ont un rôle à jouer dans l'harmonisation du secondaire et du collégial.

PERSPECTIVE D'ENSEMBLE

L'enjeu de l'harmonisation du secondaire et du collégial est majeur et névralgique parce qu'il est en lien organique avec les grands objectifs qui, depuis le *rapport Parent*, constituent les grandes charnières de la politique éducative du Québec, **soit hausser le taux de scolarisation des Québécois et des Québécoises et leur offrir une formation de qualité**.

Le Conseil des collèges reconnaît que le Québec a fait des progrès notables au chapitre de la hausse du taux de scolarisation, mais il reste encore beaucoup à faire. Qu'il suffise de rappeler qu'environ 30 % des élèves sortent du secondaire sans diplôme, qu'au total près de 40 % des jeunes quittent l'école après le secondaire, qu'environ 40 % des élèves inscrits au cégep en sortent sans avoir obtenu de diplôme. Ces pourcentages globaux cachent, de plus, des inégalités qu'une analyse par région, par couche économique ou par origine ethnique ne manquerait pas de faire voir.

Quant à la qualité de la formation, le secondaire et le collégial ont pris et continuent de prendre diverses mesures pour l'améliorer, mais de nombreux indicateurs révèlent qu'il y a encore des progrès sensibles à accomplir.

Or, les exigences actuelles de la vie en société et du monde du travail sont de plus en plus élevées. On exige, en effet, que la personne soit diplômée,

compétente techniquement, et qu'elle ait développé des habiletés d'analyse et de synthèse, des méthodes de travail, des attitudes de rigueur, de discipline, d'éthique, des capacités de communiquer...

La hausse du taux de scolarisation et la qualité de la formation sont deux grands objectifs qu'il faut poursuivre inlassablement et même avec des efforts redoublés. L'harmonisation du secondaire et du collégial prend tout son sens dans l'économie de ces objectifs fondamentaux. Il continuera d'y avoir beaucoup de ratés, d'inefficacité et de contreproductivité dans la poursuite de ces objectifs si le secondaire et le collégial n'agissent pas dans la perspective de la continuité et de la cohérence qui doivent exister entre eux, s'ils tolèrent ou pire encore s'ils prennent des décisions qui créent entre les deux ordres d'enseignement des ruptures, des hiatus, des doubles emplois, des barrières dans le continuum scolaire des élèves.

En conséquence, et parce que sont en jeu les objectifs fondamentaux du système d'éducation du Québec,

1. **le Conseil des collèges juge que le ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science doit prendre un ensemble d'actions pour amener tous les acteurs et actrices du système d'éducation du Québec à redoubler d'effort pour que le secondaire et le collégial s'inscrivent dans une perspective de continuité organique, de cohérence et d'harmonie.**

Le Conseil des collèges indique ci-après les cinq chantiers sur lesquels doit porter l'action du Ministre.

Premier chantier

LA MISSION ET LES BUTS DU SECONDAIRE ET DU COLLÉGIAL

Le secondaire et le collégial sont deux composantes d'un même système éducatif. À elle seule, la notion même de système appelle la cohérence des parties, suppose des liens organiques entre elles et une continuité de leurs fonctions; de plus, lorsqu'un système existe essentiellement pour des personnes et qu'il constitue une assise fondamentale du développement de la société, on ne saurait tolérer que ses parties ne soient pas en lien de continuité, de complémentarité et d'harmonie.

L'analyse présentée dans le premier chapitre a fait voir que le secondaire et le collégial, dès le *rapport Parent*, avaient été conçus dans une perspective d'harmonisation pour faciliter la continuité des études. Au cours des années, on a reprécisé les buts et les objectifs, on a refait les programmes d'enseignement, on a adopté des règlements sur les régimes pédagogiques. Mais on a fait tout cela en partant du principe qu'il appartenait à chaque ordre d'enseignement de définir ses propres objectifs, de créer ses programmes d'enseignement dans le respect de sa spécificité et de son autonomie. Cette façon de faire a sûrement eu, pendant un certain temps, des effets bénéfiques en obligeant chaque ordre d'enseignement à se prendre en charge et à assumer ses nouvelles responsabilités; mais elle portait en elle-même des limites évidentes qu'on est à même de constater aujourd'hui.

Tout en reconnaissant la légitimité et la pertinence des principales composantes de la mission et des buts du secondaire et du collégial, le Conseil des collèges considère qu'il est temps:

2. **Que le ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science procède à une reformulation et à une clarification de la mission et des buts du secondaire et du collégial pour y intégrer la perspective de la continuité de ces deux ordres d'enseignement;**

3. **Qu'à la suite de consultations larges et ouvertes et de travaux menés en étroite concertation, les ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et de la Science mettent à la disposition de toutes les personnes intéressées les instruments dont ils ont besoin pour comprendre comment et en quoi la formation générale offerte au secondaire et la formation fondamentale offerte au collégial se définissent et s'articulent dans une perspective de continuité et de complémentarité.**

Deuxième chantier

LA FORMATION ET LE CHEMINEMENT DES ÉLÈVES

L'harmonisation du secondaire et du collégial, bien au delà de la dimension systémique, prend tout son sens lorsqu'elle favorise la formation et le cheminement de l'élève. Or, il est clair aux yeux du Conseil que dans le monde d'aujourd'hui (et sûrement davantage dans celui de demain), les élèves sont appelés, dans une proportion de plus en plus grande, à poursuivre leurs études au delà du secondaire. Alors que le *rapport Parent* situait à 45 % la proportion des jeunes qui s'inscriraient à des études collégiales, on en est aujourd'hui à environ 63 %. Il faut multiplier

les efforts pour accroître encore ce pourcentage, comme le font d'ailleurs l'ensemble des pays industrialisés.

Le secondaire et le collégial doivent travailler de concert à hausser le taux de scolarisation et à créer, pour tous les élèves, des conditions favorables à la réussite scolaire. L'analyse de la situation, qu'a faite le Conseil des collèges, a mis en lumière plusieurs problèmes qui entravent le cheminement scolaire de l'élève, tels que la discontinuité ou les chevauchements des programmes d'enseignement; la progression trop peu évidente des objectifs relatifs à des apprentissages fondamentaux; de trop grandes différences dans les façons d'organiser la vie scolaire et d'encadrer les élèves. De tels problèmes ne pourront être vraiment résolus que si le secondaire et le collégial travaillent en concertation avec une réelle préoccupation d'harmonisation.

Le Conseil des collèges recommande donc au Ministre de prendre les mesures appropriées pour:

4. Qu'il y ait continuité, relais et progression du secondaire au collégial dans les apprentissages de base qui doivent faire partie intégrante des programmes de formation, notamment:

- **la maîtrise des langages fondamentaux et des outils de la communication;**
- **le développement d'habiletés indispensables telles que la capacité d'analyse et de synthèse, l'acquisition et l'utilisation de méthodes de travail efficaces;**
- **le développement d'attitudes telles que la curiosité intellectuelle, la rigueur, la discipline de travail.**

5. Qu'une attention toute spéciale soit accordée à l'apprentissage de la langue maternelle; qu'il y ait du secondaire au collégial un agencement d'objectifs continus et progressifs; que le plan d'action mis en oeuvre au secondaire soit complété par un plan d'action pour le collégial.

6. Que soient données aux élèves du secondaire des possibilités réelles de suivre des cours optionnels et d'avoir accès à des enrichissements selon leurs aptitudes dans un grand éventail de matières; que ces options et ces enrichissements, le cas échéant, soient clairement indiqués sur le bulletin de l'élève pour que de tels acquis soient pris en compte par le collégial.

7. Que l'organisation de l'enseignement et de la vie scolaire (horaire, durée des périodes d'enseignement, encadrement des travaux scolaires, etc.) soit aménagée à la fois par le secondaire et le collégial pour rendre plus progressive la transition d'un régime d'études à l'autre.

8. Que des efforts accrus soient faits pour informer adéquatement l'élève du secondaire des choix qui s'offrent à lui, des conséquences de ces choix pour la poursuite de ses études et qu'ainsi l'élève puisse mieux établir son cheminement en toute connaissance de cause.

9. Que les collèges disposent des ressources appropriées pour offrir aux élèves, en première année du collégial, les mesures d'encadrement dont ceux-ci ont besoin pour s'intégrer plus harmonieusement dans le collège et dans leur programme d'études.

Troisième chantier

LE SYSTÈME DES PRÉALABLES

Dans le chapitre consacré à la question des préalables, le Conseil des collèges a longuement fait état de la place et du poids des préalables en mathématiques et en sciences de la nature dans le cheminement de l'élève. C'est là une des dimensions les plus épineuses et les plus névralgiques de l'harmonisation du secondaire et du collégial.

Pour être admis dans la grande majorité des programmes du collégial, on exige actuellement de l'élève qu'il ait réussi au secondaire des cours à option ou des cours enrichis de mathématiques, de physique et de chimie. Cette situation exerce une forte pression sur les élèves, les force à s'engager dans des apprentissages pour lesquels ils n'ont souvent ni le goût ni les aptitudes.

De plus, l'exigence des préalables pour la majorité des programmes du collégial est en porte-à-faux par rapport à une formation largement commune au secondaire qui doit donner accès, en principe, à l'ensemble des programmes du collégial.

Le Conseil des collèges estime que la situation doit être revue en profondeur et redressée. Le chapitre du présent rapport consacré aux préalables indique dans quel sens il faudrait faire cette révision et quelles actions il faudrait entreprendre. En résumé, le Conseil des collèges recommande au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de prendre les mesures qui s'imposent pour:

10. Que ne soient conservés, à titre de conditions particulières d'admission aux programmes du collégial, que les préalables qui répondent à d'évidents impératifs pédagogiques.

11. Que les collèges, au besoin, puissent disposer des ressources et des règles de fonctionnement nécessaires pour offrir des cours de mise à niveau à tout élève qui veut s'inscrire dans un programme du collégial mais pour lequel il n'a pas les préalables requis.

12. Que le message des préalables soit clarifié et que les parents, les enseignants et les autres conseillers des élèves disposent de l'information pertinente pour comprendre le système des préalables et bien informer les élèves des implications de leurs choix.

Quatrième chantier
LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Le Québec d'aujourd'hui et de demain a grand besoin d'une main-d'oeuvre bien formée, capable de s'adapter aux changements, soucieuse de se perfectionner, apte à relever les défis de la concurrence internationale. La pénurie de main-d'oeuvre dans certains secteurs, l'obligation pour plusieurs entreprises de recruter à l'étranger la main-d'oeuvre dont elles ont besoin, d'une part, et le haut taux de chômage des jeunes, d'autre part, ont de quoi inquiéter et inciter le monde de l'éducation et le monde du travail à conjuguer leurs efforts pour apporter des solutions à ces problèmes sociaux et économiques.

À la suite des changements substantiels apportés récemment au secondaire, ce chantier d'harmonisation revêt une importance majeure. En effet, la réforme de l'enseignement professionnel au secondaire, réforme souhaitée depuis longtemps, appelle de sérieuses mesures d'harmonisation avec le collégial.

Le Conseil se réjouit des changements apportés pour assurer une formation professionnelle de qualité au secondaire. Cela permettra de répondre non seulement aux besoins de la société en main-d'oeuvre qualifiée, mais aussi aux besoins personnels des élèves qui pourront mieux s'adapter aux exigences de la société et du monde du travail.

Mais cette réforme du secondaire doit être harmonisée avec l'enseignement professionnel du collégial si l'on veut vraiment répondre aux besoins de la société; réduire les coûts excessifs de système; éviter les duplications de programmes qui créeront de la confusion aussi bien chez les élèves que chez les employeurs; permettre à l'élève de poursuivre sa formation au collégial et de se perfectionner tout le long de sa vie comme l'exigeront les continuelles transformations technologiques et sociales.

Dans le chapitre qu'il a consacré à la formation professionnelle, le Conseil des collèges a fait état d'un certain nombre de réflexions sur ces questions et il a dégagé des pistes d'action. En résumé, le Conseil propose au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de tout mettre en oeuvre pour:

13. Que se réalise une véritable concertation du secondaire et du collégial en vue d'en arriver à:

- **un partage plus fonctionnel des programmes d'enseignement entre le secondaire et le collégial;**
- **la réduction la plus grande possible des chevauchements et des recoupements de contenu des programmes du secondaire et du collégial;**
- **l'élaboration en commun des programmes pour que les apprentissages techniques puissent s'inscrire sur un continuum favorisant le cheminement des élèves d'un ordre d'enseignement à l'autre.**

14. Qu'on expérimente une formule qui, au collégial, permettrait de dispenser les programmes professionnels sur une base modulaire, c'est-à-dire de subdiviser ces programmes en un nombre donné de modules progressifs, chaque module comprenant des cours communs obligatoires, des cours complémentaires et des cours de spécialisation, et étant sanctionné par une certification officielle.

15. Que soit élaboré et mis en application conjointement par le secondaire et le collégial un vigoureux plan de valorisation de la formation professionnelle au Québec, plan qui ferait appel à une importante contribution des entreprises et à une diversité de moyens et qui s'adresserait à tous ceux et celles qui ont un rôle à jouer dans l'information et l'orientation des élèves.

Cinquième chantier

LES RESPONSABILITÉS ET LES MÉCANISMES DE CONCERTATION

Toutes les mesures d'harmonisation, qu'elles soient relatives à la définition des buts respectifs de chaque ordre d'enseignement, au cheminement scolaire harmonieux des élèves, à la solution du problème des préalables ou encore à l'harmonisation des programmes d'enseignement professionnel, devront, pour être mises en oeuvre, s'appuyer non seulement sur une volonté politique bien affirmée, mais aussi sur un ensemble de dispositifs administratifs efficaces. C'est l'objet de ce chantier auquel devront s'attaquer résolument le Ministre et les agents des deux ordres d'enseignement.

Les résultats qu'ont produits les mécanismes actuels d'harmonisation sont particulièrement décevants. Le cinquième chapitre du présent rapport le fait voir. Il y a lieu de procéder à une révision en profondeur et à un réaménagement de ces mécanismes.

De plus, on constate qu'il existe actuellement, aux plans régional et local, plusieurs initiatives intéressantes et prometteuses, quoique souvent méconnues. Mais il est possible d'aller beaucoup plus loin et de faire beaucoup plus. Il y a trop peu d'actions qui permettent, par exemple, aux professeurs des deux ordres d'enseignement d'échanger leur expertise et de se perfectionner ensemble; trop peu d'actions qui visent à mieux connaître les programmes et l'organisation scolaire de l'un et de l'autre ordre d'enseignement; trop peu d'actions de mise en commun des ressources; trop peu d'actions qui ont pour objet des programmes conjoints d'aide aux élèves qui abandonnent leurs études; trop peu d'actions où les collèges et les commissions scolaires s'unissent pour favoriser le placement des finissants et pour entretenir des liens significatifs avec le monde du travail.

En conséquence,

16. Le Conseil des collèges recommande au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de mettre en place un nouveau dispositif central chargé de l'harmonisation et de la concertation du secondaire et du collégial.

17. Le Conseil des collèges demande au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de prendre les moyens nécessaires pour susciter, encourager et soutenir les initiatives régionales et locales, et de les faire mieux connaître dans l'ensemble des réseaux secondaire et collégial pour que se crée une plus grande synergie dans l'harmonisation de ces deux ordres d'enseignement.

En terminant, le Conseil des collèges réaffirme sa conviction que c'est du ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science que doit venir la nouvelle impulsion en faveur d'une plus grande harmonisation du secondaire et du collégial.

ANNEXE A — LA PRÉPARATION DU RAPPORT

Lors de sa réunion de novembre 1987, le Conseil des collèges a décidé de retenir l'harmonisation du secondaire et du collégial – dans un premier temps, il était question de l'arrimage – comme thème de son rapport 1988-1989 sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial. Le ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science avait d'ailleurs invité le Conseil à pousser plus loin sa réflexion sur ce sujet quelques mois auparavant.

Quatre opérations ont été menées en vue de recueillir l'information nécessaire à la préparation du rapport:

- En avril 1988, le Conseil confiait à un consultant externe, M. Norman Ryan, la mandat de réaliser une étude exploratoire sur l'arrimage entre les ordres d'enseignement secondaire et collégial au Québec. Le travail de M. Ryan, mené en étroite coordination avec celui de la permanence du Conseil, comportait principalement les dimensions suivantes: l'analyse de la documentation disponible en cette matière; la collecte des données pertinentes auprès de divers interlocuteurs; la participation à des échanges organisés par le Conseil avec divers groupes de personnes; la rédaction d'un rapport faisant état de la problématique et des principales avenues de développement à promouvoir.

M. Ryan remettait au Conseil un rapport d'étape en août 1988, une première version du rapport final en décembre 1988 et la version définitive en mars 1989.

- En novembre 1988, le Conseil a tenu, dans diverses régions du Québec, sept tables rondes avec des éducateurs et des éducatrices du secondaire et du collégial. Le Conseil a aussi invité le Conseil supérieur de l'éducation à déléguer des représentants à quelques-unes de ces tables rondes. Une synthèse de l'information recueillie lors des tables rondes a été produite en janvier 1989; cette information a été complétée à la fin de février par une rencontre de validation avec d'autres personnes du milieu collégial.

Au total, les tables rondes ont réuni quatre-vingt-treize éducateurs et éducatrices (cadres, professeurs et professsionnels) du secondaire et du collégial. On trouvera ci-après la liste des personnes ayant participé à ces tables rondes.

- De plus, surtout à partir de janvier 1989, le Conseil a effectué de nombreuses consultations auprès de représentants de divers organismes et associations, dont la Fédération des cégeps, le Service régional d'admission du Montréal métropolitain, le ministère de l'Éducation, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, l'Association québécoise d'information scolaire et professionnelle et l'Association des professeurs de sciences. Il faut mentionner en particulier les contacts suivis et les multiples échanges d'informations avec le Conseil supérieur de l'éducation qui menait simultanément des travaux sur le même sujet.

- La préparation du rapport, surtout dans ses parties historiques, a nécessité aussi des recherches documentaires, comme en témoigne la bibliographie qu'on trouve dans l'annexe B.

Comme on le voit, ces quatre opérations ont souvent été menées de front. Aussi l'information recueillie sur l'un de ces chantiers a-t-elle été immédiatement réinvestie pour faire progresser l'ensemble du dossier.

Il va sans dire que, tout au long des travaux, les deux commissions du Conseil, la Commission de l'évaluation et la Commission de l'enseignement professionnel, ont été associées aux travaux: elles ont été invitées à formuler des suggestions quant à la méthodologie à utiliser, à réagir au contenu des divers documents et à fournir, à tout moment, le fruit de leur réflexion sur le thème de l'harmonisation du secondaire et du collégial.

Une première version des différentes parties du rapport a été soumise aux membres du Conseil entre mai et août 1989; le rapport a été adopté par le Conseil des collèges lors de sa 88e réunion tenue les 21 et 22 septembre 1989.

Ce rapport a été préparé sous la responsabilité du secrétaire du Conseil, M. Jean-Claude Sauvé. Les travaux de recherche ont été réalisés par MM. Bengt Lindfelt et Bertrand Simpson, agents de recherche au Secrétariat du Conseil et par M. Norman Ryan, chercheur indépendant. Mme Pauline Pelletier, agente de recherche au Secrétariat, a aussi collaboré à ces travaux.

Ont aussi collaboré à la production : Mme Sylvie Gagnon (traitement de texte) et Mme Lucie Roy (révision des épreuves). C'est Mme Normande Levesque, agente d'information au Conseil, qui a coordonné la production technique de ce document.

LISTE DES PARTICIPANTS ET DES PARTICIPANTES AUX TABLES RONDES

Les éducateurs et les éducatrices du secondaire et du collégial:

Pierre Asselin
Coordonnateur du département d'électronique
Institut Teccart inc.

Chantal Bédard
Directrice des services éducatifs
Commission scolaire de Beauport

Jean Benoit
Aide pédagogique individuel
Cégep François-Xavier-Garneau

Lucien Bigras
Directeur des affaires étudiantes
Cégep de Granby

Paul Bilodeau
Adjoint à la directrice des services pédagogiques
Cégep de Jonquière

Nicole Blais
Conseillère en information scolaire
Commission scolaire Pierre-Neveu

Andrée Bourbonnais
Aide pédagogique individuelle
Cégep Édouard-Montpetit

Gilles Boyer
Directeur des services éducatifs
Commission scolaire Pierre-Neveu

Ronald Brodeur
Professeur
Cégep de Saint-Jean-sur-Richelieu

Jean-Louis Cantin
Coordonnateur
Commission scolaire Blainville-Deux-Montagnes

Gaston Caron
Directeur des services éducatifs
Commission scolaire Témiscouata

Jean-Pierre Clermont
Directeur des services pédagogiques
Cégep de Matane

James Cook
Registraire
Marianopolis

André Côté
Adjoint à la directrice des services pédagogiques
Cégep de Sainte-Foy

Diane Courchesne
Aide pédagogique individuelle
Cégep de Rimouski

Alain Cuelle
Directeur des services pédagogiques
Collège Stanislas

Arnold Dagenais
Adjoint au directeur des services pédagogiques
Cégep Vanier

Guy Denis
Adjoint au directeur des services pédagogiques
Cégep de Sherbrooke

Rodrigue Dionne
Directeur des services éducatifs
Commission scolaire Saint-Jérôme

Jean-Louis Dorval
Directeur des services éducatifs
Commission scolaire de Rivière-du-Loup

Jean-Jacques Drolet
Spécialiste en sciences de l'éducation
Ministère de l'Éducation, Direction régionale
de Laval-Laurentides-Lanaudière

Alain Duchesne
Professeur de mathématiques
Cégep de Rimouski

Réal Dufour
Conseiller en orientation
Commission scolaire régionale Chauveau

Paul Duperron
Adjoint à la directrice des services pédagogiques
Cégep de Rosemont

Christiane Faucher
Conseillère pédagogique
Cégep de Sherbrooke

Murielle Ferland
Directrice adjointe,
Polyvalente Paul-Hubert
Commission scolaire La Neigette

Richard Filion
Adjoint à la directrice des services pédagogiques
Cégep de l'Outaouais

Daniel Fiset
Adjoint à la directrice des services pédagogiques
Cégep du Vieux-Montréal

Bertrand Fortier
Adjoint au directeur des services pédagogiques
Séminaire Saint-Georges

Raymond Fortin
Conseiller en orientation
Commission scolaire du Gouffre

Élaine Freeland
Spécialiste en sciences de l'éducation
Ministère de l'Éducation, Direction régionale de
Laval-Laurentides-Lanaudière

Pierre Gagnon
Adjoint au directeur des services pédagogiques
Cégep de Trois-Rivières

Wilfrid Gariépy
Directeur des services pédagogiques
Collège Jean-de-Brébeuf

Claude Garneau
Professeur de mathématiques
Campus Saint-Lawrence

Christian Gaven
Agent de recherche
Fédération des cégeps

Fernand Girard
Directeur des services pédagogiques
Collège de Lévis

Richard Hainee
Coordonnateur du département de physique
Cégep de Sainte-Foy

André Hallé
Coordonnateur en enseignement général
Commission scolaire de Lotbinière

Diane Hosteller
Conseillère en orientation
Commission scolaire Eastern Québec

Roger Hotte
Adjoint au directeur des services pédagogiques
Cégep de Saint-Jérôme

Jean-Claude Hudon
Directeur des services auxiliaires
Cégep de Chicoutimi

Roméo Huot
Conseiller pédagogique
Commission des écoles catholiques de Québec

BEST COPY AVAILABLE

Monique Jeanson
Directrice des services pédagogiques
Collège Mérici

Louise Khelfa
Adjointe au directeur des services pédagogiques
Cégep de Sorel-Tracy

Yvon Laberge
Directeur adjoint
Commission scolaire Pascal-Taché

Hélène Lachapelle
Aide pédagogique individuelle
Cégep de Drummondville

Yves Lafortune
Adjoint au directeur des services de formation
Cégep de Maisonneuve

Raynald Lamirande
Aide pédagogique individuel
Cégep François-Xavier-Garneau

Jean-Guy Landry
Conseiller pédagogique
Cégep de Saint-Félicien

Yvan Landry
Directeur des services éducatifs
Commission scolaire La Tourelle

Bernard Lanthier
Directeur des services éducatifs
Commission scolaire Chomedey-de-Laval

Gérard Larivière
Adjoint au directeur des services pédagogiques
Cégep André-Laurendeau

Paul Latraverse
Aide pédagogique individuel
Cégep de Shawinigan

Réginald Lavertu
Directeur général
Cégep de Matane

Claude Lavoie
Directeur des services éducatifs
Commission scolaire Des Montagnes

Jean-Claude Leblanc
Coordonnateur
Commission scolaire Berthier-Nord-Joli

Joseph Leboeuf
Conseiller pédagogique
Commission scolaire de Charlesbourg

Guy Lefebvre
Directeur du service des programmes
Cégep Ahuntsic

Rita Leigh
Assistante au directeur adjoint du campus
Collège régional Champlain,
Campus Saint-Lambert - Longueuil

Micheline Lelièvre
Conseillère en organisation scolaire
Commission scolaire Le Gardeur

Serge Lemay
Coordonnateur de l'enseignement général
Commission scolaire de Thetford Mines

Michèle Lépine
Adjointe au coordonnateur (enseignement régulier)
Collège Marie-Victorin

Suzanne Lucier
Conseillère en orientation
Cégep de Bois-de-Boulogne

Yvon Marchand
Aide pédagogique individuel
Cégep de Valleyfield

Antoine Marcoux
Conseiller pédagogique en ISEP
Commission scolaire régionale Louis-Fréchette

Roger Martineau
Adjoint à l'organisation scolaire
Cégep de Victoriaville

Luc Mauger
Directeur général adjoint
Commission scolaire Chomedey-de-Laval

Robert Ménard
Conseiller pédagogique
Commission scolaire Chomedey-de-Laval

Robert Mercier
Conseiller pédagogique en mathématiques
Commission scolaire des Manoirs

Denis Messier
Professeur
Cégep de Lévis-Lauzon

Michel Monfet
Directeur régional adjoint aux services éducatifs
Ministère de l'Éducation,
Direction régionale de Laval-Laurentides-Lanaudière

Raymond Morin
Coordonnateur à l'enseignement général
Commission scolaire de la Chaudière

Alphée Nadeau
Professeur de mathématiques
Cégep de La Pocatière

Jean-Pierre Nadon
Professeur de mathématiques
Séminaire Saint-Augustin

Jean Nazaire
Conseiller d'orientation et de formation
Commission scolaire de Matane

André Nuyt
Professeur de chimie
Séminaire de Sherbrooke

André Ouellette
Directeur de l'éducation des adultes
Commission scolaire Le Gardeur

Gilbert Pilotte
Conseiller pédagogique à l'éducation des adultes
Commission scolaire Pierre-Neveu

Marc Pontbriand
Aide pédagogique individuel
Collège André-Grasset

Pierre Ripeau
Professeur de mathématiques
Cégep Lionel-Groulx

Claude Rouleau
Directeur des services pédagogiques
Le Petit Séminaire de Québec

Robert Roussel
Conseiller en information scolaire
Cégep de Rivière-du-Loup

Adalbert Saint-Pierre
Conseiller pédagogique
Commission scolaire de Charlesbourg

Yves St-Maurice
Directeur de l'école secondaire Les Etchemins
Commission scolaire des Chutes-de-la-Chaudière

Gaétan St-Pierre
Directeur des services éducatifs
Commission scolaire des Laurentides

Louise St-Pierre-Plamondon
Adjointe au directeur des services pédagogiques
Cégep de Saint-Laurent

Beverly Swift
Aide pédagogique individuelle
Cégep Dawson

Roger Sylvestre
Aide pédagogique individuel
Cégep de Saint-Hyacinthe

Vincent Tanguay
Directeur général adjoint
Commission scolaire des Découvreurs

Nicole Tardif
Adjointe au directeur des services pédagogiques
Cégep Joliette - De Lanaudière

Louis-Philippe Thouin
Professeur de mathématiques
Cégep de Rivière-du-Loup

Michel Toussaint
Directeur des services pédagogiques
Cégep de La Pocatière

Marguerite Turcotte
Conseillère en orientation
Commission scolaire des Ilets

William Young
Directeur des services pédagogiques
Cégep Héritage

Le personnel du Conseil supérieur de l'éducation:

Robert Ayotte
Agent de recherche

Jacques De Lorimier
Agent de recherche

Arthur Marsolais
Directeur de la recherche

Consultant: Norman Ryan

ANNEXE B

BIBLIOGRAPHIE DES DOCUMENTS CITÉS

Boudreau, Thomas, «Le régime pédagogique: un équilibre constant à rechercher», dans *Éducation express* (Bulletin du ministère de l'Éducation), vol. 5, nº 1, avril 1988, p. 3.

Comité de liaison de l'enseignement collégial et de l'enseignement secondaire (CLECES), procès-verbaux et documents de travail divers, années 1977-1989.

Conseil des collèges, *Avis au Ministre de l'Éducation sur l'harmonisation des programmes professionnels entre les ordres d'enseignement secondaire, collégial et universitaire*, avis nº 84-38, [Québec], 1984, 11 p.

Conseil des collèges, *Le cégep de demain*, [Québec], 1985, 179 p.

Conseil des collèges, *Enseigner aujourd'hui au collégial. L'état et les besoins de l'enseignement collégial. Rapport 1986-1987*, [Québec], 1987, 74 p.

[Conseil des collèges], Commission de l'évaluation, *Évaluation, accessibilité et formation de qualité. L'état et les besoins de l'évaluation en enseignement collégial. Rapport 1987-1988*, [Québec], 1989, 31 p.

Conseil des collèges, *Les liens à établir entre le secondaire et le collégial*, avis nº 86-72, [Québec], 1986, 4 p.

Conseil des collèges, *Projet de décret modifiant le Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, avis nº 88-86, [Québec], septembre 1988, 15 p.

Conseil des collèges, *La qualité du français au collégial: éléments pour un plan d'action*, [Québec], avis nº 88-89, 1989, 56 p.

Conseil des collèges, *La réussite, les échecs et les abandons au collégial. L'état et les besoins de l'enseignement collégial. Rapport 1987-1988*, [Québec], 1988, 100 p.

Conseil supérieur de l'éducation, *Le collège. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial* («rapport Nadeau»), [Québec], 1975, 185 p.

Conseil supérieur de l'éducation, *Du collège à l'université : l'articulation de deux ordres d'enseignement supérieur*, [Québec], 1988, 50 p.

Conseil supérieur de l'éducation, *La formation fondamentale et la qualité de l'éducation. Rapport 1983-1984 sur l'état et les besoins de l'éducation*, [Québec], 1984, 62 p.

Conseil supérieur de l'éducation, *Les sciences de la nature et la mathématique au deuxième cycle du secondaire*, [Québec], 1989, 99 p.

Conseil supérieur de l'éducation, *Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation. Le rapport Parent, vingt-cinq ans après*, Les publications du Québec, 1988, 151 p.

Conseil supérieur de l'éducation, *Rapport d'activité 1967/68, 1968/69*, Éditeur officiel du Québec, [1970], 363 p.

Conseil supérieur de l'éducation, *Une autre étape pour la formation professionnelle au secondaire. Projets d'amendements au régime pédagogique*, [Québec], 1988, 42 p.

De Lorimier, Jacques, *Propositions et politiques sur l'école: principales interventions des dix dernières années*, [Québec], Conseil supérieur de l'éducation, 1988, 192 p.

Direction générale de l'enseignement collégial, *Cahiers de l'enseignement collégial*, [Québec], publication annuelle, plusieurs volumes; dans les premières années d'existence des cégeps (1967-1968, 1968-1969), la publication portait le titre *Annuaire de l'enseignement collégial*.

Fédération des cégeps, *Résumé des études réalisées par la Fédération des cégeps sur le niveau des ressources consacrées à l'enseignement dans les cégeps*, [Montréal], septembre 1989, 19 p. + annexe.

Gadbois, Louis, *La formation fondamentale: la documentation québécoise*, Montréal, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE) et ministère de l'Éducation, [1989], 243 p.

Gingras, Paul-Émile, *La formation fondamentale: la documentation canadienne*, Montréal, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE), 1985, 98 p.

Gouvernement du Québec, *Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire*, décret nº 551-81, 1981, R.R.Q., 1981, chapitre C-60, r.12. Des modifications ont été apportées par les décrets 291-83, 1983; 1329-83, 1983; 2629-84, 1984; 6-86, 1986; 1852-86 1986; 1855-86, 1986; 115-88, 1988. Les versions plus récentes du texte mis à jour portent le titre *Règlement sur le régime...*

Gouvernement du Québec, *Règlement numéro 3 relatif aux études pré-universitaires et professionnelles*, arrêté en conseil nº 591, 30 mars 1966.

Gouvernement du Québec, *Règlement numéro 7 du ministère de l'Éducation relatif au cadre général d'organisation de l'enseignement de la classe maternelle, du niveau élémentaire et du niveau secondaire*, arrêté en conseil nº 1497 du 27 avril 1971. Des modifications ont été apportées par les arrêtés en conseil nº 1344-72 du 16 mai 1972, nº 2159-76 du 23 juin 1976 et nº 1463-77 du 4 mai 1977.

Gouvernement du Québec, *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, adopté le 29 février 1984, L.R.Q., c. C-29, a. 18.

Gouvernement du Québec, *Règlement sur les études collégiales*, R.R.Q., 1981, chap. C-60, r. 5.

Grégoire, Réginald; Gaston Turcotte; Guy Dessureault, *Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep ou L'autre cégep*, [Québec], Conseil des collèges, coll. «Études et réflexions sur l'enseignement collégial», 1986, XVII+138 p.

Laliberté, Jacques, *La formation fondamentale: la documentation américaine*, Montréal, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE), 1984, 122 p.

———————, *La formation fondamentale: la documentation française (1981-1986)*, Montréal, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE), 1987, 239 p.

Langevin, Louise, et al., *L'aide à l'apprentissage, un pas de plus vers l'action. Inventaire des mesures d'aide à l'apprentissage dans les collèges du Québec*, Montréal, Collège de Bois-de-Boulogne, 1989, 91+1 p.

Lavoie, Hélène, *Le tutorat par les pairs*, [Québec], ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial, 1988, 44 p. + annexe.

Lesourne, Jacques, *Éducation et société. Les défis de l'an 2000*, Paris, La découverte/Le Monde, 1988, 358 p.

Loi sur le conseil des collèges, L.R.Q., chapitre C-57.1.

Loi sur l'instruction publique, [Québec], sanctionnée le 23 décembre 1988.

Ministère de l'Éducation, Direction générale des programmes, *Application des programmes de sciences de 4e et 5e années du secondaire*, Circulaire administrative AG-54-88-02, 5 juillet 1989.

Ministère de l'Éducation, *Les collèges du Québec. Nouvelle étape. Projet du gouvernement à l'endroit des CEGEP* (livre blanc), Éditeur officiel du Québec, 1978, 79 p.

Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'élémentaire et du secondaire, *Document de travail 6. Le décloisonnement des cours de l'école secondaire* , mai 1967, 49 p.

Ministère de l'Éducation, *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, Éditeur officiel du Québec, 1979, 163 p.

Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement collégial, *Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, [Québec], 1984, 42 p.

Ministère de l'Éducation, *L'éducation au Québec en 1974. Rapport annuel du ministère de l'Éducation* , Éditeur officiel du Québec, 1975, 280 p.

Ministère de l'Éducation, *L'enseignement de la mathématique et des sciences de la nature au 2e cycle du secondaire. Consultation sur le projet de modifications du règlement sur le régime pédagogique du secondaire et sur d'autres propositions d'améliorations. Document d'appui*, avril 1989, 3 p.

Ministère de l'Éducation, Direction générale des programmes, *L'enseignement de la mathématique et des sciences de la nature en 4ème et 5ème années du secondaire*, mémoire au Bureau du sous-ministre, 13 février 1989, 23+1 p.

Ministère de l'Éducation, *L'enseignement primaire et secondaire au Québec. Livre vert*, Éditeur officiel du Québec, 1977, 147 p.

Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques, *Les examens de sanction des études secondaires*, septembre 1987, 16 p.

Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondair, *Exigences spécifiques des programmes du cégep en septembre 1973*, directive nº 10-01-02, 10 février 1972, 10 p.

Ministère de l'Éducation, *La formation professionnelle au Québec*, Document de consultation, [Québec], 1980.

Ministère de l'Éducation, *La formation professionnelle au secondaire. Plan d'action*, [Québec], 2e tirage, 17 juin 1986, 33 p.

Ministère de l'Éducation, *La formation professionnelle des jeunes: propositions de relance et de renouveau*, Québec, 1982, 87 p.

Ministère de l'Éducation, *Le français à l'école. Plan d'action*, [Québec], 1988, 27 p.

Ministère de l'Éducation et ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, *Harmonisation secondaire-collégial. Propositions d'orientations quant à la collaboration inter-ordres sur la gestion des programmes professionnels*, [Québec], mai 1988, 7 p.

Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, *Organisation de l'enseignement secondaire*, directive nº 08-00-12, 12 décembre 1975, 6 p.

Ministère de l'Éducation, *L'organisation des activités éducatives au préscolaire, au primaire et au secondaire. Instruction 1989-1990*, 28 novembre 1988, 85 p.

Ministère de l'Éducation, Direction générale des programmes, *Rapport de consultation. Plan d'action. La formation professionnelle au secondaire*, [Québec], 1987, 131 p.

[Ministère de l'Éducation, Direction générale des programmes], *Les régimes de sanction*, Québec, 10 octobre 1988, (4 p.).

Ministère de l'Éducation, *Règlement numéro 7 du ministère de l'Éducation*, [Québec], 1971, publication nº 25-2010 (brochure), 23 p.

Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, *Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire*, (édition commentée), [Québec], publication 16-0062-01 (brochure), 1981, 54 p.

[Ministère de l'Éducation], *Règlement sur le régime pédagogique du secondaire*, (nouvelle rédaction, projet), 13 juillet 1989, 17+2 p.

Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques, *Les résultats d'ensemble et par commission scolaire des examens du ministère de l'Éducation de juin 1988*, [Québec], janvier 1989, 41 p.

Ministère de l'Éducation, *Vocabulaire de l'éducation au Québec* , Les publications du Québec, 1988, 229 p.

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial, *Analyse du préalable de mathématique dans les programmes du collégial*, document déposé au Comité de liaison de l'enseignement collégial et de l'enseignement secondaire (CLECES), le 17 mars 1989.

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial, *Arrimage de la formation professionnelle enseignement secondaire/enseignement collégial*, Document de travail, 24 novembre 1986, 4 p.

Parent, Alphonse-Marie, et al., *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (rapport Parent), Gouvernement du Québec, [Ministère de l'Éducation], 5 vol., 1965-1966. La publication première des cinq volumes du rapport s'échelonne de 1963 à 1966.

Pédagogie collégiale, revue publiée par l'Association québécoise de pédagogie collégiale, Montréal.

Secrétariat d'État du Canada, *Aide fédérale et provinciale à l'enseignement postsecondaire au Canada. Rapport au Parlement, 1987-1988*, [Ottawa], 1989, 113+109 p.

Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM), *Rapport annuel 1985-1986*, Montréal, 1986, p.v.

Simpson, Bertrand, *Caractéristiques des enseignants et enseignantes de cégep 1983-1984. Annexe statistique de l'Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep*, [Québec], Conseil des collèges, coll. «Études et réflexions sur l'enseignement collégial», XIII+108 p.

CONSEIL DES COLLÈGES
1988-1989

PRÉSIDENT
YVON MORIN

MEMBRES :

BÉÏQUE-VETLAND, Nicole
Directrice des programmes aux employés
Compagnie Marconi Canada

BERNIER, René J.
Professeur
Cégep de La Pocatière

BLONDIN, Michel
Directeur adjoint
Syndicat des Métallos FTQ

BOURQUE, Jules
Directeur général
Cégep de la Gaspésie et des Iles

DEMERS, Émile
Directeur général
Cégep de l'Outaouais

DI MAULO, Vincent
Professeur
Cégep de Bois-de-Boulogne

GAULIN, Jean-Guy
Directeur des services aux étudiants
Cégep François-Xavier-Garneau

GAUTHIER, Claude*
Président de la Commission de
l'enseignement professionnel

GOLDBLOOM, Sheila
Professeure
Université McGill

LEWIS, Yves**
Directeur général adjoint et
directeur des services pédagogiques
Institut Teccart inc.

OUELLET, Thérèse
Directrice générale
Commission des écoles
catholiques de Québec

PLEAU, Ronald
Vice-Président
Ressources humaines et Services administratifs
La Laurentienne

POULIN, Claude
Professeur
Cégep de Sainte-Foy

RICARD, Yves
Professeur
Université du Québec à Trois-Rivières

SIMARD, Nicole
Présidente de la Commission de l'évaluation

TREMPE, Robert
Sous-ministre adjoint aux opérations
Ministère des Communautés culturelles et
de l'Immigration
Gouvernement du Québec

Secrétaire du Conseil

Jean-Claude Sauvé

* Président de la Commission et membre du Conseil jusqu'au mois d'août 1989.

** Membre du Conseil depuis le mois de juillet 1989.